

# TAMPEREEN YLIOPISTO

”Ne antaa mulle paikan yhteisössä ja tekee musta merkityksellisen”

Yhteisön ja yhteisöllisen ilmapiirin merkitys opettajan työssä

Tampereen yliopisto  
Kasvatustieteiden yksikkö  
Luokanopettajan koulutus, Tampere  
Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Emilia Björkman  
Syksy 2014

Tampereen yliopisto  
Kasvatustieteiden yksikkö  
Luokanopettajan koulutus, Tampere  
EMILIA BJÖRKMAN: ”Ne antaa mulle paikan yhteisössä ja tekee musta merkityksellisen”:  
Yhteisön ja yhteisöllisen ilmapiirin merkitys opettajan työssä  
Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 74 sivua  
Lokakuu 2014

---

Tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella yhteisöllisyyden ja yhteistyön merkitystä kouluissa opettajien näkökulmasta katsottuna. Tutkimuksessa haluttiin selvittää, mistä tekijöistä yhteisöllinen ilmapiiri opettajien kokemusten mukaan koostuu ja miten aidosti yhteisöllinen ilmapiiri voidaan saavuttaa. Yhteisöllisyyden merkitystä kouluarjessa tarkasteltiin erityisesti yhteisön uuden tulokkaan, uraansa aloittelevan opettajan kokemuksen kautta. Tuloksissa kuitenkin huomioitiin myös kokeneempien yhteisön jäsenten näkökulma.

Varsinainen aineisto kerättiin kyselylomakkeilla sekä haastattelemalla. Lisätietoa tutkittavasta ilmiöstä toi erilaisten koulukulttuurien havainnointi. Tutkimuksen kohteena oli opettajia erilaisista lähtökohdista. Suurin osa opettajista toimi luokanopettajan tehtävissä, mutta mukana tutkimuksessa oli myös aineenopettajia, erityisopettajia ja myös osin rehtorin tehtävissä toimivia opettajia. Kaiken kaikkiaan avoimiin kyselylomakkeisiin vastasi 16 opettajaa. Haastatteluihin osallistui 7 opettajaa. Opettajat toimivat kouluissa eri puolilla Hämettä ja Pirkanmaata. Tarkoituksena aineiston keruussa olikin kerätä tietoa erilaisista kouluista.

Yhteisöllinen työilmapiiri ja yhteistyön tekeminen motivoi ja kannustaa opettajia jaksamaan ajoittain haastavaa ja stressaavaakin työarkea. Yhteisöllisen koulukulttuurin piirteitä ovat yhteisön keskinäinen luottamus ja avoimuus, yhteisön vuorovaikutuksellisuus, rehtorin kollegiaalisuuteen kannustava esimerkki sekä työyhteisön yleinen yhteisöllisyysmyönteinen suhtautuminen. Nämä yhteisöllisyyden piirteet ja kollegiaalisuutta edistävät tekijät vaikuttavat kehämäisesti toisiinsa – kun yksi piirre puuttuu, on yhteisöllisyyden muitakin piirteitä vaikea ylläpitää. Aito yhteisöllinen ilmapiiri koostuukin kaikista näistä piirteistä. Hidasteina yhteisöllisen työkulttuurin muodostumiselle opettajayhteisössä ovat epäkollegiaaliset työkulttuurit, joissa esiintyy esimerkiksi juoruja ja ennakkoluuloja sekä selvittämättömiä ongelmia yhteisön sisällä. Opettajan arkea määrittävä kiire sekä huonot työolosuhteet luovat myös oman haasteensa yhteisöllisyyden rakentumiselle.

Opettajan tulisi saada kokea olevansa merkityksellinen ja arvostettu työyhteisössään. Tämänkaltaisella kokemuksella on suuri merkitys, kun tarkastellaan opettajan työssä jaksamista. Parhaassa tapauksessa opettajat toimivat niin sanottuina työkumppaneina, mikä ilmenee tasa-arvoisena asemana ja keskinäisenä kunnioituksena yhteistyötä tehdessä. Työkumppanuuden tulisi ilmetä myös työkavereiden keskinäisenä henkisenä tukena ja kannustamisena. Erityisesti yhteisön uudelle tulokkaalle yhteisön tuki on tärkeä tekijä jaksamisen ja työarjesta selviytymisen näkökulmasta tarkasteltaessa.

Myös kollegiaalinen työkulttuuri edistää opettajan jaksamista ja työssä viihtymistä. Esimerkiksi töiden jakaminen ja ideoiden vaihtaminen työtovereiden kesken säästää opettajan aikaa ja energiaa, sekä lisää motivaatiota. Aidon yhteisöllisyyden mukanaan tuoma opettajien välinen yhteistyö on usein seurausta yhteisistä päämääristä. Yhteiseen hyvään tähtääminen yhteisönä motivoi opettajia jakamaan omaa osaamistaan. Tämä saa aikaan niin sanottua luonnollista, opettajista itsestään kumpuavaa, yhteistyötä. Tämänkaltaisen yhteistyö voidaan nähdä tulevaisuudessa ratkaisuna työviihtyvyyssongelmiin kouluissa.

Avainsanat: yhteisöllisyys, yhteistyö, työkulttuuri, työmotivaatio, työhyvinvointi, työilmapiiri

# SISÄLLYS

<b>1</b>	<b>JOHDANTO .....</b>	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN KEHYS.....</b>	<b>4</b>
2.1	YHTEISÖ JA YHTEISÖLLISYYS .....	4
2.1.1	<i>Yhteistyö ja kollegiaalisuus .....</i>	<i>6</i>
2.2	YHTEISÖLLISYYDEN MUODOSTUMINEN JA HAASTEET .....	7
2.3	TYÖYHTEISÖN MENESTYKSEEN VAIKUTTAVIA TEKIJÖITÄ .....	8
2.3.1	<i>Kukoistava työkuultuuri ja rikastava vuorovaikutus .....</i>	<i>9</i>
2.3.2	<i>Koulun johtaminen vs. johtaminen .....</i>	<i>10</i>
2.3.3	<i>Toimintamallit ja toimintakuultuuri .....</i>	<i>11</i>
2.3.4	<i>Toiminta yksilön tasolla .....</i>	<i>13</i>
2.4	TYÖSSÄ VIIHTYMINEN JA JAKSAMINEN .....	14
2.5	OPETTAJAN TYÖ .....	16
2.5.1	<i>Opettajan ammatin rasitteet ja haasteet .....</i>	<i>18</i>
2.5.2	<i>Opettajaan kohdistuvat odotukset .....</i>	<i>19</i>
2.5.3	<i>Koulu työympäristönä .....</i>	<i>20</i>
<b>3</b>	<b>TUTKIMUSKYSYMYKSET.....</b>	<b>23</b>
<b>4</b>	<b>METODOLOGISET VALINNAT .....</b>	<b>24</b>
4.1	LAADULLINEN TUTKIMUSORIENTAATIO .....	24
4.1.1	<i>Kokemus .....</i>	<i>25</i>
<b>5</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....</b>	<b>27</b>
5.1	AINEISTON KERUUSSA KÄYTETYT METODIT .....	27
5.1.1	<i>Kyselylomakkeet .....</i>	<i>27</i>
5.1.2	<i>Haastattelut .....</i>	<i>28</i>
5.1.3	<i>Havainnointi ja oma kokemus tutkimuksen taustalla .....</i>	<i>29</i>
5.2	AINEISTON KUVAUS .....	30
5.3	AINEISTON ANALYYSI .....	31
5.3.1	<i>Aineiston tematisointi .....</i>	<i>31</i>
5.3.2	<i>Diskurssianalyysi .....</i>	<i>32</i>
<b>6</b>	<b>TULOKSET.....</b>	<b>33</b>
6.1	TEHDÄÄNKÖ KOULUISSA YHTEISTYÖTÄ? .....	33
6.2	YHTEISÖLLISYYDEN MUODOSTUMISEN EDISTÄJÄT .....	34
6.2.1	<i>Rehtori esimerkkinä ja johtamassa yhteisöllisyyteen .....</i>	<i>37</i>
6.2.2	<i>Luottamus ja avoimuus .....</i>	<i>38</i>
6.2.3	<i>Vuorovaikutuksellisuus .....</i>	<i>39</i>
6.2.4	<i>Yhteisön myönteisen suhtautumisen merkitys yhteisöllisyyden muodostumisessa .....</i>	<i>41</i>
6.3	HIDASTEET YHTEISÖLLISEN TYÖILMAPIIRIN MUODOSTUMISELLE .....	42
6.3.1	<i>Epäkollegiaaliset toimintakuultuurit .....</i>	<i>43</i>
6.3.2	<i>Ennakkoluulot ja juorut .....</i>	<i>46</i>
6.3.3	<i>Selvittämättömät ongelmat ja ristiriidat työyhteisössä .....</i>	<i>47</i>
6.3.4	<i>Kiire .....</i>	<i>48</i>
6.3.5	<i>Huonot työolosuhteet .....</i>	<i>49</i>
6.4	YHTEISÖLLISYYDEN MERKITYS TYÖSSÄ JAKSAMISEN EDISTÄJÄNÄ JA MOTIVOIJANA .....	50
6.4.1	<i>Töiden jakaminen ja ideoiden vaihtaminen .....</i>	<i>51</i>

6.4.2	<i>Oman merkittävyyden kokeminen ja arvostus työyhteisössä .....</i>	52
6.4.3	<i>"Samassa veneessä" oleminen .....</i>	54
6.4.4	<i>Työkaverit henkisenä tukena .....</i>	56
6.4.5	<i>Nuoren opettajan näkökulma ja tapa puhua yhteisöllisyydestä ja omasta työyhteisöstään .....</i>	57
<b>7</b>	<b>TUTKIMUKSEN EETTISYYS JA LUOTETTAVUUS .....</b>	<b>60</b>
7.1	TUTKIMUKSEN EETTISYYS .....	60
7.2	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS .....	62
7.3	TUTKIJAN ASEMA .....	64
<b>8</b>	<b>POHDINTAA .....</b>	<b>65</b>
	<b>LÄHTEET .....</b>	<b>69</b>

# 1 JOHDANTO

Opiskeluni aikana kohti opettajuutta olen kohdannut hyvin erilaisia tarinoita harjoitteluympäristöistä, erilaisista koulukulttuureista ja opettajapersoonista. Tehdessäni kandidaatintutkielmaa liittyen opiskelijoiden pelkoihin tulevaa ammattiaan kohtaan, sain selville, että luokanopettajaopiskelijat samalla uskovat ja luottavat yhteisön apuun, mutta myös pelkäävät, että siinä tulee olemaan puutteita. Tämä kertoo vallitsevasta tilanteesta. Ideaali ilmapiiri kouluissa on tasa-arvoinen, kunnioittava, yhteistyömyönteinen, tukea antava ja turvallinen. Nämä hyvän työilmapiirin piirteet ovat myös määreitä sille, mitä yhteisöllisyydellä tarkoitetaan. (Saastamoinen 2009; Raina 2012; Beaudoin & Taylor 2004) Luokanopettajaopiskelijat kertoivat kokevansa yhteisöllisyyden epävarmaksi, mutta erittäin tärkeäksi piirteeksi työpaikalla selviytyäkseen opettajan arjesta. Siksi onkin kiinnostava tietää, kokevatko jo työmaailmassa olevat opettajat kuuluvansa toimivaan ja voimaannuttavaan työyhteisöön.

Muuttuvasta tilanteesta, niin yhteiskunnassa yleensä kuin kouluissakin, puhutaan paljon. Tämä merkitsee sitä, että myös koulumaailman on etsittävä uusia toimintamalleja ja arvoja joiden mukaan toimia. Opettajan työnkuva muuttuu yhteiskunnan muuttuessa. Himanen (2010, 31–32) mainitsee muutoksen aiheuttamiksi haasteiksi esimerkiksi ilmastonmuutoksen, monikulttuurisuuden lisääntymisen ja lisääntyvän pahoinvoinnin työelämässä. Pahoinvointi ei liity ainoastaan työelämään, vaan sitä voitaisiin kutsua yhteiskunnalliseksi ilmiöksi. Tutkimuksessani pyrin etsimään tekijöitä, jotka edistävät työyhteisön hyvinvointia, sekä erittelemään mahdollisia hidasteita yhteisöllisyyden muodostumiselle.

Saastamoinen (2009, 46) huomioi myös yksinäisyyden lisääntyvän maailmassa. Tämä tarkoittaa sitä, että yhä useampi ihminen joutuu pärjäämään yksin ja selviämään vastoinkäymisistä ilman ulkopuolista apua. Yleisesti on havaittavissa myös piittaamattomuutta ja välinpitämättömyyttä, kun on kyse toisen ihmisen hädästä. Koen tämän huolestuttavana kehityssuuntana ja siksi haluaisinkin tutkimuksellani kannustaa hyvän työilmapiirin ja positiivisen, aidon yhteisöllisyyden etsimiseen ja löytämiseen. Koulukulttuurin uudelleen yhteisöllistäminen nähdäänkin usein ”lääkkeenä”

yhteiskunnan lisääntyvään pahoinvointiin ja liialliseen individualismin korostamiseen (Saastamoinen 2009, 46).

Huolestuttavan suuri osa kuulemistani opiskelijoiden kertomuksista osoittaa, että kouluissa ei voida hyvin ja että opettajat eivät viihdy työssään. Raina (2012, 13) huomioi pahoinvoinnin lisääntyvän työpaikoilla. Tämä on seurausta esimerkiksi yhteiskunnan jatkuvasta murroksesta ja muuttuvista arvoista. Samanlaisia ongelmia esiintyy kaikenlaisissa organisaatioissa. Apua, esimerkiksi taistelussa työuupumusta vastaan, haetaan yhteisöllisyydestä ja työkuulttuurin uudistamisesta. Kuittinen & Kejonen (2009, 248) näkevätkin, että yhteisöllisyyden vähenemisellä on negatiivinen vaikutus työhyvinvointiin. Tämän takia onkin tärkeää löytää malli rakentavalle, toimivalle yhteistyölle ja yhteisöllisyydelle kouluissa.

Holmes (2005, 58) kertoo Iso-Britanniassa koulujen olevan yksi yleisimmistä työpaikkakiusaamisen areenoista. Kiusaaminen johtaa kiistämättömästi kokemuksiin negatiivisesta stressistä sekä jopa psyykkisiin sairauksiin. Kuulemieni työtarinoiden myötä voisin uskoa, ettei työpaikkakiusaaminen ole vieras asia Suomessakaan. Työterveyslaitoksen johtava asiantuntija Maarit Vartia mainitsee opetusalan sekä sosiaali- ja terveysalan erottuvan hieman korkeammalla työpaikkakiusaamisprosentillaan keskiarvosta tehdyssä tutkimuksessa (100 000:ta suomalaista kiusataan töissä – pahimpia paikkoja koulut ja terveysala 2013) Voisikin ajatella, että tämä voisi olla yksi syy, miksi myös Suomessa moni opettaja joutuu luopumaan työstään. Tämän takia koulujen ilmapiiriä ja siihen vaikuttavia tekijöitä tulisi tutkia.

Tutkimuksia on tehty esimerkiksi opettajien työssä jaksamisesta, noviisi opettajien työkokemuksista, opettajayhteisöistä asiantuntijayhteisöinä, opettajien verkostoitumisesta ja asiantuntijuuden jakamisesta työyhteisöissä (esim. Hämäläinen 2004; Kyriacou 1989; Blomberg 2008). Tässä tutkimuksessa haluaisin kuitenkin pureutua enemmän merkitysten tasolle. Haluaisin tutkimuksellani ilmentää sitä, millaisia vaikutuksia yhteisöllä on opettajan työtaipaleella sekä sitä, millaisista aineksista yhteisöllinen työilmapiiri koostuu. Haluan erityisesti tarkastella yhteisöllisyyden merkitystä opettajantaipaleeltaan aloittavan näkökulmasta. Kun tällä hetkellä yhteiskunnassa Himasen (2010, 48) mukaan reagoidaan ihmisen jo sairastuttua, tulisi yhteiskunnan tähdätä ennaltaehkäisemään sairautta ja pahoinvointia. Sen näen tutkimukseni päätavoitteena.

Aluksi käsittelen teoriaa tutkimukseni taustalla. Määritän esimerkiksi käsitteet yhteisö ja yhteisöllisyys sekä paneudun tarkemmin työyhteisön menestykseen vaikuttaviin tekijöihin ja

opettajan yleiseen työkuvaan haasteineen. Käsitteiden avaamisen jälkeen selitän valitsemani tutkimusmenetelmät sekä filosofian tutkimukseni taustalla. Aineiston ja sen hankinnan kuvaamista seuraa analyysiosio. Analyysissä käytin tukena tematisointia sekä jo kerättyä teoretista tietoa. Tarkastelin aineistoa myös diskurssianalyysin keinoin. Analyysiosiossa käsitteelen yhteistyötilannetta kouluissa sekä yhteisöllisyyden muodostumiseen vaikuttavia edistäviä ja hidastavia tekijöitä. Tarkastelen myös yhteisöllisyyden merkitystä työyhteisön sekä erityisesti nuoren opettajan näkökulmasta katsottuna. Tämän jälkeen esitän analyysistä seuranneita johtopäätöksiä ja pohdin tutkimukseni eettisyyttä sekä luotettavuutta.

## 2 TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN KEHYS

### 2.1 Yhteisö ja yhteisöllisyys

*”Luonnossa vapaina elävät koiraspaviaanit liikkuvat pareittain. Ne näyttävät saavan tukea luotettavasta ystävästä.”* (Hyypä 2005, 22.)

*Yhteisö* eroaa satunnaisesta ryhmästä esimerkiksi yhteisillä, usein sovituilla, arvoilla ja tavoitteilla (Raina 2012, 12). Eräsaari (2009, 72) huomioikin, että yhteisön jäsenten täytyy ryhmässä toimimisen näkökulmasta jakaa ainakin osa yhteisön yleisesti määritellyistä tavoitteista. Yhdysvaltalaisessa kansanterveyttä koskevassa tutkimuksessa erilaisten kansanryhmien mielipiteitä tutkimalla pyrittiin löytämään kaikille ryhmille yhteisiä määritteitä käsitteelle yhteisö. Yleinen katsantokanta oli, että yhteisö on rajatulla maantieteellisellä alueella elävä ryhmä ihmisiä, jotka erilaisista persoonallisista piirteistään huolimatta jakavat samanlaisia näkemyksiä, toimivat yhdessä ja ovat kytköksissä toisiinsa erilaisin sosiaalisin sidoksin. (MacQueen, McLellan, Metzger, Kegeles, Strauss, Scotti, Blanchard & Trotter 2001, 4–6.) Samanlaisilla näkemyksillä tarkoitetaan Rainankin (2012, 12) mainitsemia arvoja ja tavoitteita sekä myös esimerkiksi ideologioita, uskomuksia, visioita, intohimoja, mieltymyksiä ja mielipiteitä. Yhteisöllä on usein myös yhteisiä aktiviteetteja, yhteinen symbolinen merkkijärjestelmä, jaettu tapa puhua ja mahdollisesti yhteinen historia.

Ryhmän sisällä jaetut yhteiset haasteet, uhat, tuki, yhteishenki identiteetti ja jäsenten keskinäinen huomioiminen vaikuttavat yhteisön muodostumiseen. (MacQueen et al. 2001, 4–6.) Vaikka yhteisöllisyydestä ja menestyvästä työyhteisöstä on kirjoitettu ja puhuttu paljon viime aikoina, yhteisöt elävät usein epävarmuudessa siitä, millaiset rakenteet tukevat ilmapiiriä ja yhteisten tavoitteiden saavuttamista. (Raina 2012, 12–13.)



Usein yhteisöt on tutkimuksissa liitetty kyläyhteisöihin, kaupunkien asuinalueiden tai erilaisten yhteisöjen luokkaperustaiseen tarkasteluun. Yhteisön käsite on kuitenkin paljon laajempi ja esimerkiksi arkielämässä saa laajempia merkityksiä. Yhteisö käsitteenä merkitsee myös eri asioita eri näkökulmista tarkasteltuna. (Saastamoinen 2009, 35–41.) Yhteisöjä voidaan tarkastella esimerkiksi siitä näkökulmasta tuntevatko jäsenet keskinäistä yhteenkuuluvuutta vai eivät ja millaisia yhtäläisyyksiä ryhmän jäsenillä on (Kuittinen & Kejonen 2009, 245). Jotkut yhteisöt ovat niin sanotusti ulkoapäin määriteltyjä, jolloin jäsen ei välttämättä tunne yhteenkuuluvuuden tunnetta ryhmää kohtaan. Jotkut yhteisöt taas sisältävät jäsenten välillä yhteenkuuluvuuden tunteen. Jälkimmäinen ajatus yhteisöstä on se, mitä usein yhteisö -käsitteellä tarkoitamme ja millaisena kouluyhteisö tässä tutkimuksessa käsitetään. (Saastamoinen 2009, 40–41.)

*Yhteisöllisyys* taas on moniselitteisempi käsite. Saastamoinen (2009, 35–36) huomioi yhteisöllisyyden käsitteen olevan vaikeasti määriteltävissä, mikä tekee käsitteestä myös vaikean aiheen tutkimuksessa. Vaikka MacMillanin ja Chavisin (1986, 9) määritelmästä onkin jo kulunut aikaa, ovat he selittäneet käsitteen selkeästi. He kertovat yhteisöllisyyden tunteen muodostuvan neljästä eri osa-alueesta. Ensimmäinen osa-alue on *jäsenyys*. Jäsenyys syntyy ryhmään kuulumisen tunteesta. Yhteisöllisen ilmapiirin muodostumiseksi jäsenen tulee myös tuntea merkitsevänsä jotain yhteisölle ja vaikuttavansa yhteisön toimintaan. Tämä on toinen yhteisöllisyyden osa-alue. Kolmas MacMillanin ja Chavisin nimeämä yhteisöllisyyden piirre on *vahvistuminen*. Yhteisön jäsenen tarpeiden tulisi kohdata yhteisön resurssien kanssa. Viimeinen osa-alue on *jaettu emotionaalinen kontakti*. Tällä tarkoitetaan sitä sitoumusta ja yhteisön jakamaa näkökulmaa yhteisestä historiasta ja tulevaisuudesta ja menneistä ja tulevista yhteisistä hetkistä ja kokemuksista.

Kun yhteisö käsitteenä tarkoittaa enemmänkin ulkoisista piirteistä riippuvaa ja määräytyvää ihmisryhmää, viitataan yhteisöllisyydellä useimmiten yhteisön sisällä vallitseviin tunteisiin, kuten kokemukseen turvallisuudesta ja omasta paikasta yhteisössä. Yhteisöllisyys voidaan siis nähdä yhteisölle tavoiteltavana piirteenä, joka vaikuttaa yhteisön toiminnan sujuvuuteen ja esimerkiksi jäsenten jaksamiseen. Jyrkiäinen (2007, 19) näkeekin yhteisöllisyyden muodostumisessa perustavana piirteenä jäsenten halun toimia yhdessä. Yhteisöllisyydestä puhuttaessa usein ajatellaan, että yhteisöllisyys merkitsee vastaanottajallekin positiivisia asioita, kuten välittämistä ja yhteistyötä. Vaikka nykykäsityksessä yhteisöllisyys käsitteenä mielletään usein positiiviseksi asiaksi, se ei sitä kaikissa yhteyksissä ole.

Yhteisöllisyys on historiassa saanut hyvin monenlaisia merkityksiä. Ennen esimerkiksi kyläyhteisöissä yhteisöllisyyttä ajateltiin suojaverkkona. Vaikka tänäkin päivänä yhteisöllisyyttä voidaan ajatella tietynlaisena turvan lähteenä, ei käsite ennen sisältänyt ajatusta oikeudenmukaisuudesta ja tasa-arvoisuudesta. Kaikille jäsenille ei esimerkiksi annettu mahdollisuutta osallistua päätöksentekoon. (Raina 2012, 25–26.) Nykyään tämänkaltaisen yhteisöllisyys nähdään kuitenkin toimimattomana ja niin sanottuna ”huonona yhteisöllisyytenä”. Beaudoin ja Taylor (2004, 101) huomioivatkin keskustelun ja jokaisen jäsenen osallistumisen tärkeyden koulukulttuurin ja yhteisöllisyyden muodostumisessa. He ovat jopa sitä mieltä, että prosessi avoimen kulttuurin muodostumiseen on tärkeämpi kuin itse lopputulos. Prosessissa muodostunut kunnioitus ja yhteistyön arvostus toimii niin sanottuna ”terveenä pohjana” uudelle, paremmalle kulttuurille kouluissa.

Kun tarkastellaan yhteisöllisyyttä ja käsitteen historiaa voidaan todeta, että se liittyy retorisesti moneen eri katsantokantaan. Esimerkiksi kommunismin, kommutarismin tai yhteiskunnan muutoksen tarkastelun yhteydessä on usein puhuttu yhteisöllisyydestä. (Saastamoinen 2009, 38.) Tutkimuksessa ei kuitenkaan viitata yhteisöllisyydellä sanan ideologiseen historiaan. Käsitteellä viitataan välittävän, vuorovaikutteisen sekä yhteistyökykyisen työkulttuurin ja kannustavan työkumppanuuden lopputulemaan.

Saastamoinen (2009, 45) kertoo, että kiinnostus yhteisöllisyyteen juontuu siitä, että halutaan selvittää, millaista on hyvä elämä ihmisten välillä ja miten yhteisöissä tulisi toimia ja elää, jotta toiminta tukisi mahdollisimman monen yhteisön jäsenen hyvinvointia. Juuri tästä näkökulmasta tässä tutkimuksessa yhteisöllisyyttä ja kouluyhteisöä tarkastellaan.

### 2.1.1 Yhteistyö ja kollegiaalisuus

Voisi ajatella, että koulutyön luonne vaatii opettajia tekemään *yhteistyötä*. Yhteistyötä voi ja tulee tehdä esimerkiksi koulun ja kodin välillä, itse oppilaiden kanssa, moniammatillisesti sekä opettajien kesken. Yhteistyön laatu voi kuitenkin vaihdella. Joskus yhteistyö on toimijoille suuri apu, mutta jos esimerkiksi jos molemmat osapuolet eivät ole siinä yhtäläisesti osallisina tai jaa samaa näkemystä järjestelyistä ja tavoitteista, voi se muodostua suureksi taakaksi.

*Kollegiaalisuus* on yhteistyön kehittynein muoto. Kun koulussa vallitsee kannustava, tukeva ja turvallinen ilmapiiri, on kyse kollegiaalisuudesta. Luukkainen (2005, 162) kuvailee kollegiaalista ilmapiiriä henkisen vapauden määreellä. Kollegiaalisessa ilmapiirissä yhteisön jäsen on henkisesti vapaa myöntämään omat heikkoutensa ja vastaanottamaan apua. Kollegiaalisesta ilmapiiristä myötä yhteisössä on niin sanotusti lupa epäonnistua. Myös onnistumisesta saadaan yhteisesti voimaa. Yhteisö luottaa jäseniinsä ja arvostaa erilaisuutta ja siitä juontuvia eriäviä näkökulmia sekä pitää huolta yksilöiden hyvinvoinnista. Kollegiaalisesta koulukulttuurin muodostumisen edellytyksenä ja osin tuloksenakin on yhteinen näkemys koulun tehtävästä ja toimintamallista. Yhteiseen visioon päädytään opettajan oman itsearviointin ja yhteisen pohdinnan kautta. (Luukkainen 2005, 162–163.)

Kaikki yhteistyö ei ole kuitenkaan kollegiaalisuuden ilmentymää. Yhteistyö voi olla hyvin pintapuolista ja puutteellista. Jos yhteistyöstä puuttuu esimerkiksi kannustavuus, hyvä tahto ja luottamus, ei voida puhua kollegiaalisuudesta. Näennäistä yhteistyötä voi syntyä esimerkiksi oman edun ja hyötymisen toivossa. Oman edun ajattelemisen on luonnollista, mutta jos yhteistyö perustuu pelkästään tämän kaltaiselle ajatukselle, voidaan ajatella yhteistyön olevan hyvin yksisuuntaista. Yhteistyössä kuitenkin kaikkien osapuolien tulisi antaa itsestään jotain yhteistyöhön, mutta myös saada siitä jotain itselleen.

Ulkopuoliselta taholta vaadittua, määrättyä yhteistyötä kutsutaan *pakotetuksi yhteistyöksi*. Pakotettu yhteistyö ei usein noudata kollegiaalisuuden perusajatuksia. Hargreaves (2003, 165–166) huomioi, että usein pakotettu yhteistyö voi kääntyä itseään vastaan. Pakotetun yhteistyön kautta opettajia ohjataan ja yhteistyölle annetaan usein tarkkoja tavoitteita ja rajoja. Kun nämä rajat ja määräykset tulevat ylhäältä päin, ei yhteistyön huomio välttämättä keskity sinne minne sen pitäisi. Näin opettajat eivät pääse näkemään luonnostaan, niin sanotusti tarpeeseen, syntyneen yhteistyön hyötyjä. Hargreaves (2003, 165–166) kertoo, että määräyksen kautta syntynyt yhteistyö loppuu yleensä hyvin nopeasti, eikä se johda pysyvään kehitykseen.

## **2.2 Yhteisöllisyyden muodostuminen ja haasteet**

Yhteisöllisyyttä voi syntyä tilanteissa, joissa toiminta sitoo yhteisön jäsenet yhteen. Näin toimijoiden välille syntyy eräänlainen henkinen sidos. Yhteisöllisyys saattaa muodostua myös henkilöiden tietoisuudessa yhteenkuuluvuuden lisääntyvänä tunteena. (Lehtonen 1990, 15.) Hyypä (2005)

pohtii kirjassaan sosiaalisesti pääomaksi kutsutun yhteisöllisyyden luonnetta ja muodostumista. Sosiaalisella pääomalla viitataan yhteisöllisyyden merkittävyyteen ja tärkeyteen yhteisössä. Yhteisöllisyyteen kasvetaan. Lapsena opittua ei helposti unohdeta. Kuntatasolla puhuttaessa Hyypä kannustaakin panostamaan erilaisiin vapaaehtoiisiin, sosiaalista pääomaa kasvattaviin vapaa-ajan aktiviteetteihin. Tällaisia ovat esimerkiksi erilaiset talkoot ja harrastukset, kuten kuorolaulu. Ehkäpä yhteisöllisyyden kasvattamiseen ja vuorovaikutteisen toiminnan oppimiseen tulisikin panostaa jo lapsuudessa, jotta opittu malli toimisi myös työpaikoilla.

Kyse on *yhteisöllistymisestä*, kun joukko ihmisiä pyrkii omaehtoisesti ja tietoisesti, sisäisen motivaation kautta, lisäämään yhteenkuuluvuutta ja kehittämään niin sanottua ”me-henkeä”. *Yhteisöllistäminen* taas on ulkoapäin suuntautuvaa ryhmäyttämistä. Johtaja saattaa käyttää yhteisöllistämistä työpaikalla keinona työn teon tehostamiseen. Yhteisöllisyyden luominen ja rakentaminen ei ole kuitenkaan kovin helppoa. Yhteisöllisyydestä kyllä puhutaan paljon juhlapuheissa, mutta sen ”pakonomainen” luominen on vaikeaa. (Kuittinen & Kejonen 2009, 246–249.) Luukkainen (2005, 116–117) huomauttaakin, että koulukulttuuria ja toimintamalleja on mahdoton muuttaa, jos muutos ei lähde yhteisöstä itsestään. Usein kollegiaalisuuden ulkopuolelta suuntautuva ”istuttaminen” koulun toimintamalleihin jättää yhteisöllisyyden irralliseksi koulun tavanomaisesta koulukulttuurista. Erilaisten spesifien kehittämishankkeiden mukana tuotu pakotettu yhteisöllisyys saattaa aiheuttaa motivaation ja ammatillisen kasvun sijasta stressiä ja ahdistusta opettajille. (Sahlberg 1996, 132.) Lumpy & Foskett (1999, 57) vertaavat pakotettua yhteistyötä järjestettyyn avioliittoon. Yhteistyön onnistumiseksi tarvitaan usein yhteiset tavoitteet ja samankaltainen ajatusmaailma. Kun kahden odotetun yhteistyökumppanin arvot ja tavoitteet eivät kohtaa, on yhteistyölläkin heikot mahdollisuudet toteutua halutulla, tuottavalla tavalla.

## 2.3 Työyhteisön menestykseen vaikuttavia tekijöitä

*”Luottamus on ihmisten keskinäisiä suhteita koossa pitävä liima.”* (Hyypä 2005, 33)

Työyhteisön menestykseen vaikuttavat monet eri asiat. Usein työpaikoilla kuitenkin yhteisöllisyyden rakentamisen työkalut ovat hukassa (Raina 2012, 12–13). Yhteisöllisyys, kuten koulun sisäiset ihmissuhteet, vaativat hoitamista ja epävarmuus siitä, miten tämä tapahtuu voi johtaa ihmissuhteiden, vuorovaikutuksen ja yhteistyön tekemisen kehittämisen laiminlyöntiin. Menestyvän työyhteisön rakentamiseen vaikuttavat yksilön toiminta, yhteisön toiminta, johtajan panos ja näiden

kaikkien toimijoiden yhdessä luomat toimintamallit ja koulukulttuuri. Näitä menestyvän työyhteisön rakentumiseen vaikuttavia tekijöitä tarkastellaan lähemmin tässä kappaleessa.

### 2.3.1 Kukoistava työkuulttuuri ja rikastava vuorovaikutus

*Kukoistava työkuulttuuri ja rikastava vuorovaikutus* ovat Himasen (2010) käsitteitä, jotka toimivat menestyvän työyhteisön määreinä. Himanen puhuu paljon hyvästä ilmapiiristä työpaikoilla ja miten tämä ilmapiiri ilmenee ja rakentuu. Jotta työntekijä voisi hyvin, viihtyisi työssään sekä yhteisö menestyisi, tulisi vuorovaikutuksen olla hyvällä pohjalla. Työpaikalla tulisi vallita luottamuksellinen ilmapiiri. Tällaisen ilmapiirin tulisi päteä niin työntekijöiden kuin työntekijän ja johdonkin välillä. Kokemus oikeudenmukaisesta kohtelusta johdon tasolta on rikastavalle yhteisölle elintärkeää. Työpaikan johdon tulee toimia läpinäkyvästi kaikkien sääntöjen ja päätösten takana. (Raina 2012; Himanen 2010 ym.) Jos luottamuksen tunne työntekijöiden väliltä puuttuu, voi ilmapiiri ilmetä pelokkaana ja varautuneena. Tällöin tarvittava luovuus ja terve, työtä edistävä riskinotto-kyky ei pääse esille. Voidaankin todeta, että yhteisöt ovat tulosta vuorovaikutuksesta. Vuorovaikutuksen laadulla on siis oma vaikutuksensa siihen, millainen yhteisö on. (Haapamäki 2000, 16.)

Luottamus on yksi Himasen (2010, 143–149) esittelemistä kukoistavan työkuulttuurin elementeistä. Kun työntekijä tuntee yhteisön luottamuksen ja luottaa myös omiin kykyihinsä, hän pystyy myös ottamaan vastaan kehitysideoita. Rikastavassa yhteisössä kritiikki ei tähtää yksilön alistamiseen vaan rakentamiseen. Tällöin voidaan myös ajatella, että luottamuksen kautta ilmapiiri voi ilmetä myös avoimena. Avoimessa ilmapiirissä toimijat voivat esiintyä juuri sellaisina kuin ovat. Jos ilmapiiri on sulkeutunut, eikä luottamusta työntekijöiden välillä ole, saattaa toimijoilla esiintyä tarvetta pitää oma yksityiselämänsä erillään työelämästä. Tämä taas luo perustan työkuulttuuria ja yhteisöllisyyttä vahingoittaville juoruille. (Beaudoin & Taylor 2004, 62–63.)

Himanen (2010) esittelee käsitteen rikastava vuorovaikutus, jonka kautta hän alleviivaa yhteisöllisyyden merkitystä työpaikoilla. Ihmiselle on hyvin tärkeää kokea kuuluvansa johonkin yhteisöön. Työntekijän tulisi myös saada kokea olevansa yhteisölle arvokas. Tätä tukee myös Rainan (2012, 21–22) ajatus siitä, että työvastuun tulisi jakautua työyhteisön kaikille osapuolille. Kun ihminen tuntee yhteisön tuen takanaan, hän pystyy parempiin suorituksiin työssään. Tällöin myös työviihtyvyys kasvaa. Tämän kaltaisen rikastavan vuorovaikutuksen tuloksena syntyy rikastava

yhteisö, joka innostaa toinen toistaan yhä parempiin saavutuksiin. Työntekijän viihtyvyyttä lisää myös oma kokemus työn arvosta ja merkittävydestä. (Himanen 2010, 145–149.)

### 2.3.2 Koulun johtaminen vs. johtaminen

Johtajalla on tärkeä rooli yhteisöllisyyden luomisessa (Himanen 2010; Raina 2012 ym.) Ilman pääasiallista vastuunkantajaa, innostuksen luoja ja suunnan näyttäjää ryhmä todennäköisesti hajoaa. Johtajuus ei kuitenkaan merkitse autoritäärisyyttä, vaan johtajuus menestyvässä työyhteisössä on keskustelevalta ja vuorovaikutuksellista. (Raina 2012, 24) Kuittinen ja Kejonen (2009, 246) huomioivatkin yhteisöllistymisen ja yhteisöllistämisen välillä olevan eron. Niin sanottu kannattava yhteisöllisyys syntyy toimijoiden omaehtoisen, vuorovaikutuksellisen prosessin tuotoksena, kun taas yhteisöllistäminen merkitsee esimerkiksi pelkästään johtajasta lähtevää, autoritääristä tiimitysprosessia. Jos yhteisöllistäminen kantautuu yksisuuntaisesti ryhmän ulkopuolelta, se harvoin toimii. (Kuittinen & Kejonen 2009, 246)

Lehkonen (2009, 42, 125) huomioi, ettei rehtorin rooli ole kuitenkaan niin yksinkertainen. Koulun johtajan tulisi esimerkiksi pitää kiinni koulun eduista ja pitää huoli koulun sisäisestä kehityksestä. Rehtori toimii kuitenkin niin kunnan kuin oman koulunsa henkilökunnankin edustajana. Joskus tavoitteet ja johtajaan kohdistuvat odotukset ovat ristiriidassa keskenään ja rehtorin menettelyt saattavat vaikuttaa toisesta näkökulmasta tarkasteltuna vääriltä. Rehtori ei voi toimia miellyttääkseen kaikkia. Ensisijaisesti rehtorit, niin kuin opettajatkin, ovat toimimassa lasten etujen mukaisesti. Lehkosen (em.) tekemässä tutkimuksessa rehtorit huomioivatkin, että selviytyjän tarvitsee välillä olla se, joka tekee vaikeita päätöksiä.

Kuittinen ja Kejonen (2009, 248–249) huomauttavat yhteisöllisyyden rakentumisen olevan aina alisteista työpaikalla vallitsevalle hierarkkiselle järjestelmälle. Johto määrää tavoitteet, joita toteuttamaan palkataan henkilökuntaa. Kuitenkin koulumaailma eroaa olennaisesti esimerkiksi tuottoa tavoittelevista yrityksistä ja olisikin miellyttävää ajatella, ettei esimerkiksi tavoitteiden määrittely olisi kouluissa yksipuolista ja ylhäältä suuntautuvaa. Yhteisöllisyyden ja työn mielekkyyden kannalta tarkasteltuna olisi tärkeää, että tavoitteiden määrittely olisi vuorovaikutteista. Työyhteisö ei saisikaan olla riippuvainen johtajastaan. Jos yhteisö kokee riippuvuutta, se kokee usein myös osaamattomuutta, tietämättömyyttä ja avuttomuutta. Tällöin työpaikalla vallitsee usein myös vaikenemisen ja pelon ilmapiiri. (Hämäläinen & Sava 1989, 81.)

Jos koulua ajatellaankin hierarkkisena organisaationa, voidaan pohtia, voiko työntekijä olla oma itsensä, jos häntä tarkastellaan tuloksetekijän roolissa. Tämänkaltainen asettelu luo paineita ja heikentää työhyvinvointia. (Kuittinen & Kejonen 2009, 253.)

Yksipuolisesta tehokkuusnäkökulmasta voidaan ajatella, että hierarkkinen systeemi olisi tehokkaampi jos rehtori tekisi päätöksiä autoritäärisesti. Kuitenkin jos johtaminen ei ole vuorovaikutteista ja muut toimijat kokevat oman mielipiteensä ja kokemuksensa merkityksettömäksi, kärsii yhteisöllisyys koulussa. Tällöin uhkana on, että koulun johto erkaantuu koulutyön todellisuudesta. Tämä voi johtaa huonoihin päätöksiin ja tätä kautta luottamuspulaan ja kunnioituksen puutteeseen. (Beaudoin & Taylor 2004, 81.) Lehkonen (2009, 74) toteaa useiden tutkimustulosten osoittavan, että usein menestyvissä kouluissa pyritään yhteistyöllä yhteisen tavoitteen saavuttamiseen. Päätöksien tekeminen yhdessä motivoi yhteisöä ja sitouttaa jäsenet toimimaan yhteisen hyvän toteutumiseksi. Hän mainitsee myös, että tavoitteet voivat olla hyvin ristiriitaiset yhteisön jäsenten välillä. Rehtorin tehtävänä onkin yrittää toiminnallaan pitää yllä rauhaa ja oikeudenmukaisuutta yhteisön jäsenten toiminnan välillä.

Rehtori vaikuttaa koulun toimintakulttuuriin omilla käsityksillään ja asenteellaan. Price (2012, 103–104) huomioi, että rehtorin asenteet todennäköisesti tarttuvat opettajaan ja opettajan kautta taas vaikuttavat oppilaisiin. Lehkosen (2009, 125) tutkimuksen mukaan rehtorit näkevät, että menestyäkseen heidän tulisi olla haluamansa muutoksen aloittajia. Rehtorin rooli ilmapiirin kehittäjänä ja yhteisöllisyyden luoja onkin huomattava kouluissa. Lumpy ja Foscett (1999, 63) kertovatkin, että koulun johtajan tulee nähdä yhteistyön edut ja hänen tulee johtaa omilla päätöksillään yhteisöä ymmärtämään ne myös. Johtaja saattaa yhteisön tilanteisiin, joissa ajatusten vaihtaminen ja siitä syntyvä luonnollinen yhteistyö ja yhteisöllisyys ovat mahdollisia. Rehtorin omat arvot vaikuttavat siihen, mikä työyhteisön, työnteon ja koulumaailman kannalta koetaan tärkeäksi panostuksen kohteeksi (Lehkonen 2009, 31).

### 2.3.3 Toimintamallit ja toimintakulttuuri

*”Kulttuuri on tyypillisesti inhimillisen toiminnan tulosta, eikä se elä ja kehity ilman yksilöitä.”*  
(Sahlberg 1996, 127)

*Koulukulttuurin* ilmentymiä ovat *toimintakulttuuri* ja koulun sisäiset *toimintamallit*. Koulukulttuuri ja toimintakulttuuri voidaan jakaa *oppilaskulttuuriin* ja *opettajakulttuuriin*. Kun tarkastelun kohteena on opettajayhteisön toiminta, on luonnollista rajata koulukulttuurin merkitys henkilökunnan yhteisiin tapoihin, arvoihin, uskomuksiin, odotuksiin ja sääntöihin.

Opettajayhteisössä vuorovaikutus osoittautuu hyvin tärkeäksi elementiksi työssä jaksamisen näkökulmasta tarkasteltuna. Opettajan työssä on elintärkeää, että opettajat pystyisivät ja haluaisivat luoda yhteisöllisen, vuorovaikutuksellisen ilmapiirin. Holmes (2005, 80) huomioi, että opettajanhuoneen tulisi olla dynaamisen vuorovaikutuksen areena, jossa opettajien on mahdollista pohtia ongelmiaan yhdessä toisten toimijoiden kanssa. Tämän kaltaisen yhteisöllisen toiminnan puuttuminen saattaa muuttua Holmesin (em.) mukaan halvaannuttavaksi voimaksi. Yhtenä menestyvän työyhteisön toimintamallina voidaankin siis pitää vuorovaikutuksellisuutta.

Reflektoinnin ei tulisi jäädä opettajankoulutukseen, vaan sen tulisi seurata läpi opettajan uran. Opettajaksi kasvaminen ja ammatillinen kehittyminen on kuitenkin elinikäinen prosessi. (Suomen opettajaksi opiskelevien liitto 2012; Hämeenlinnan normaalikoulu 2012 ym.) Keskustelevan työskentelemisen kautta opettajan on mahdollista kehittää omaa ammattitaitoaan. Voidaan myös sanoa, että opettajan tulisi oppia oppimaan. (Uusitalo 2000, 55) Luukkainen (2005, 186) kertoo, että tärkeimmän osan opettaja oppii työyhteisössä keskinäisen vuorovaikutuksen kautta. Esimerkki konkreettisesta mallista ammatilliseen kehittämiseen kouluissa ovat pedagogiset kahvilat, joissa opettajat voivat luoda yhteistä näkemystä toiminnasta sekä jakaa kokemuksia ja tietoa keskenään.

Yhteistyön hyöty työn tehokkuuden näkökulmasta on todettavissa. Uusien opettajien työn kuormittavuuden helpottamiseksi Suomessa onkin alettu käyttää *mentorointia*. Mentoroinnin perusajatuksena on, että vanhempi ja uudempi työntekijä jakavat omaa tietoaan ja taitoaan keskenään. Yhteistyön kautta myös koulussa vallitsevaan kulttuuriin sopeutuminen helpottuu. (Väljärvi 2006, 25.) Haapamäki (2000, 28–42) kertoo yhteistyön ja yhteisöllisyyden kasvatusalan ammattilaisten välillä olevan välttämätöntä myös tavoitteiden toteutumiseksi. Yksilön huippuunsa hiottu ammattitaitokaan ei yksinään riitä kasvatusalan vaativalla kentällä. Työyhteisön toimimisen takaamiseksi tarkoituksenmukaisella tavalla, on tärkeää, että yhteisö määrittää yhdessä tavoitteita sekä toimintatapoja ja -malleja. Yhdessä keskustelemalla vältetään yhteisön sisäisiä ristiriitaisia käsityksiä toimintamalleista ja niistä aiheutuvia konflikteja.



Toimintamallien selkeys sekä tuttu työkuultuuri luovat turvallisuutta ja edistävät viihtyvyyttä. Kuitenkin vaarana on, että tavat urautuvat. Olisikin tärkeää, että yhteisö osaa muokata omia toimintamallejaan eri tilanteita vastaaviksi. (Hämäläinen & Sava 1989, 27.) Maailma muuttuu koko ajan ja myös työyhteisön täytyy pysyä mukana tämän päivän vaatimuksissa. Yhteisöllisyyden rakentumisen ehtona toimijoiden välillä on vallittava niin sanottu luottamuksen tila, joka horjuu, jos heillä ei ole tunnetta jatkuvuudesta ja turvallisuudesta. (Koivumäki 2008, 250.)

Hargreaves (2003, 127–128, 170) kirjoittaa, että menestyäkseen tulisi kouluyhteisön toimia niin sanottuna *professionaalisen oppimisyhteisönä*. Tällä tarkoitetaan sitä, että yhteisö opettelee oppimaan toisiltaan esimerkiksi keskustelun ja yhteistyön kautta, yhdistäen jäsenten voimavarat ja vahvuudet. Yhteisyyden rinnalla tulisi arvioida työtä ja sen edistymistä. Yhteisöissä ei tulisi turvautua nopeisiin ratkaisuihin, vaan yhteisössä tulisi hyödyntää toimintamallia, joka arvioinnin ja keskustelun kautta kulkee oppien tilanteiden ja muutoksen mukana. Kouluyhteisön tulee osata uudistua.

### 2.3.4 Toiminta yksilön tasolla

*Työilmapiirin* tulisi olla tasapainoinen, vuorovaikutuksellinen ja kannustava, mikä merkitsee sitä, että toimijan tulee myös yksilönä huomioida oma panoksensa. Holmes (2005, 84) huomauttaa yksilön oman toiminnan olevan kytköksissä siihen, miten muut ryhmän jäsenet reagoivat tilanteissa, jotka vaativat yhteistyötä. Ryhmän jäsenen tulisi osata huomioida työkavereitaan, näyttää kollegoidensa merkityksellisyys, kuunnella heitä ja antaa arvoa heidän saavutuksilleen.

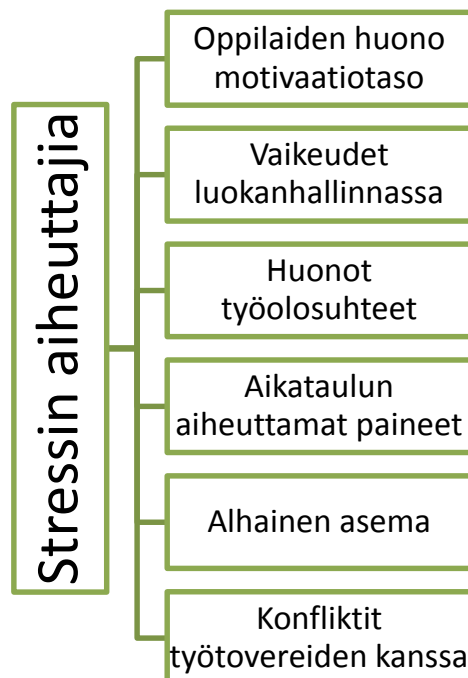
Haapamäki (2000, 43) huomioi myös, miten tärkeää yhteisön muodostumiselle yksilön omakohtainen panos on. Yhteisön jäsenten tulisi osallistua toimintaan omana itsenään. Tämä tarkoittaa sitä, että yhteisössä olisi sija jokaisen omalle mielipiteelle ja käsitykselle. Jos kommunikaatio ei ole avointa ja kaikki yhteisön jäsenet eivät ole vaikuttamassa yhteisöön, sen tavoitteisiin ja toimintamalleihin, yhteisö ei rakennu.

Koulukulttuuri muokkautuu toimijoiden yksilöllisten piirteiden sulautuessa toimintamalleiksi. Työntekijöiden ikä, sukupuoli ja kokemus vaikuttavat toimintamalleihin. Moolenaar, Daly ja

Sleegers (2012, 94) esittävät, että tutkimustulosten perusteella esimerkiksi kokeneemmat opettajat osallistuvat työhön liittyviin keskusteluihin nuorempia vähemmän.

## 2.4 Työssä viihtyminen ja jaksaminen

Työssä jaksaminen liittyy *subjektiiviseen kokemukseen*. Kokemukseen liittyy kuitenkin ajatus ympäröivästä maailmasta ja yhteisöstä, jossa toimitaan. Pahimmillaan kuormittavat työolosuhteet johtavat *työuupumukseen*, joka on vakava, krooninen stressioireyhtymä. Työuupumus ilmenee väsymyksenä, kyynisyytenä ja ammatillisen itsetunnon heikkenemisenä. Opetusalalla työuupumus ilmenee edellä mainituista kolmesta oireesta enimmäkseen väsymyksenä. (Kalimo & Toppinen 1997, 8–37.) Kyriacou (1989, 30–31) mainitsee kuusi suurta stressin aiheuttajaa opettajan työssä. Vaikka Kyriacou onkin tutkinut opettajien stressiä jo yli kaksikymmentä vuotta sitten, tukevat muut tutkimukset näiden stressitekijöiden esiintyvyyttä myös lähempänä nykyhetkeä (esim. Travers & Cooper 1996; Beaudoin & Taylor 2004 ym.). Kyriacoun mainitseman stressitekijät on esitetty seuraavassa kuviossa.



**KUVIO 1.** Stressin aiheuttajia opettajan työssä Kyriacouta mukaillen (Kyriacou 1989, 30–31)

Opettajien stressitekijät ovat kulttuurista ja yhteiskunnan muutoksista riippuvaisia, jolloin stressin aiheuttajia on hyvä tarkastella erityisesti kotimaisessa kontekstissa, kotimaisiin tutkimuksiin nojaten. Seinä (2009, 131) kertoo opettajalle aiheutuvan tänäkin päivänä stressiä edellä mainituista Kyriacoun erittelemistä stressitekijöistä. Lisäksi hän mainitsee, että nykypäivänä stressiä ovat lisänneet muutokset yhteiskunnassa. Opettajan työnkuva on laajentunut ja työnjohto sekä esimerkiksi oppilaiden huoltajat asettavat yhä suurempia vaatimuksia opettajaa kohtaan. Tämän lisäksi Seinä (em.) lisää, että opettajien työtiloissa vallitseva huono työrauha, vanhempien negatiivinen asenne yhteistyötä kohtaan, epävarmuus, oppilasarvioinnin haastavuus, jatkuva kehittymisen tarve esimerkiksi kehittyvää teknologiaa ajatellen, puutteelliset resurssit ja tuen puute johdon ja työtovereiden suunnalta aiheuttavat stressiä koulumaailmassa. Seinä (em.) kertoo myös opettajien yleisesti kokevan, ettei heidän hyvinvoinnistaan huolehdi työpaikoilla esimerkiksi johdon taholta. Myös Aho (2011, 95) kirjoittaa kokemuksen johdon tuesta ja turvallisuudesta työpaikalla olevan erittäin tärkeää opettajille työssä jaksamisen näkökulmasta tarkasteltuna.

Keskinen (2000, 160) mainitsee myös asioita, jotka saattavat horjuttaa kokemusta työssä jaksamisesta ja viihtymisestä. Tällaisia ovat esimerkiksi monien muutoksien aiheuttama osaamattomuuden tunne, merkityksettömiltä vaikuttavien työtehtävien paljous, työtehtävät, joista ei saa palautetta sekä tehtävät, joissa työntekijän osaamista ei arvosteta ja kunnioiteta. Viimeiset työssä jaksamiseen vaikuttavat asiat nostavat hyvin esille sen, miten tärkeää yksilölle on toimia vuorovaikutuksessa yhteisön kanssa. Myös Beaudoin ja Taylor (2004, 113) ovat huomanneet yhteistyön vaikutuksen työssä jaksamiseen. Heidän tutkimuksensa mukaan opettajien työssä viihtymiseen eniten vaikuttavat yhteistyö muiden toimijoiden kanssa, hyvä ja kunnioittava suhde rehtoriin, kollegoiden kunnioitus ja yleinen hyvä suhde henkilökuntaan. Muita opettajan uupumiseen vaikuttavia tekijöitä ovat esimerkiksi oppilaiden käytös ja huonot työolosuhteet (Travers & Cooper 1996, 3).

Koulun ilmapiiri on suuressa osassa kun tarkastellaan *työviihtyvyyttä, työmotivaatiota* ja *työssä jaksamista* (Hämäläinen & Sava 1989, 34). Työyhteisön kulttuuri vaikuttaa myös monella tavalla työntekijän elämään. Työyhteisössä viihtyminen vaikuttaa positiivisesti vapaa-aikaan, kun taas negatiivinen työkulttuuri vie voimia myös yhteisön ulkopuolella. Kulttuuri vaikuttaa toimijan työntekoon ja työpanokseen innostavana tai lannistavana voimana. Tämän takia olisikin hyvä tiedostaa, millainen kulttuuri työpaikalla vallitsee ja miten sitä mahdollisesti voisi kehittää. (Paasivaara & Nikkilä 2010, 64.)

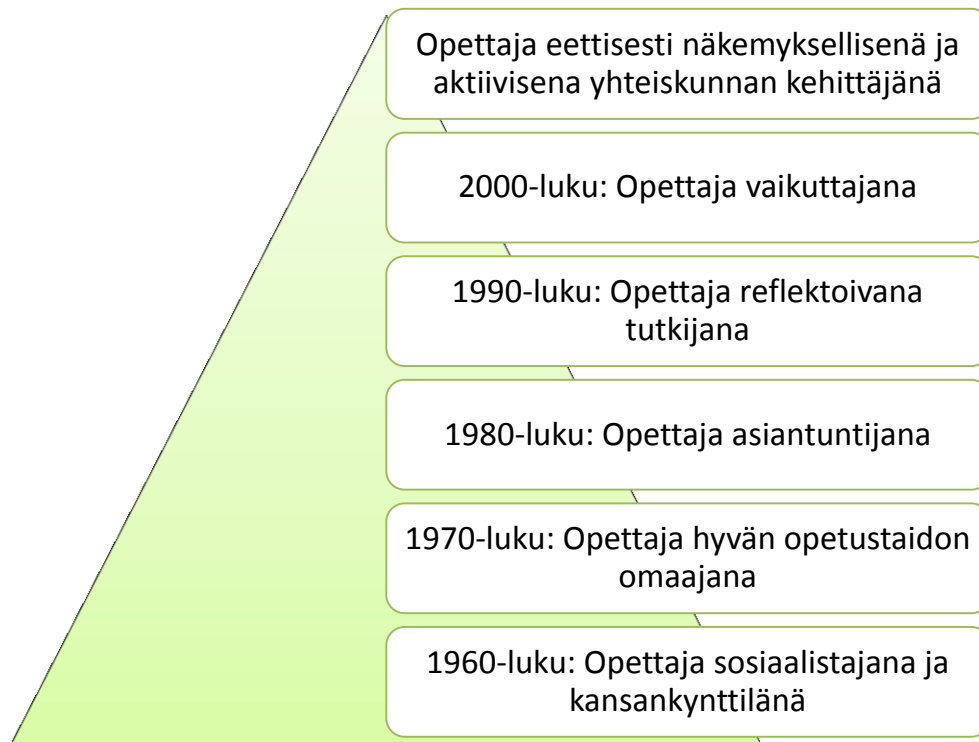
Työssä jaksamisella ja viihtymisellä on kehämäisiä vaikutuksia ympäristöön. Uusi työyhteisön tulokas ei välttämättä tiedä minkälaisien paineiden ja odotusten alla vanhemmat työntekijät ovat olleet. Jos työntekijä on saanut pitkään kokea epäkunnioitusta, se on saattanut lannistaa hänet eräänlaisena suojamekanismina negatiiviseen ja välinpitämättömään tilaan, mikä saattaa näyttää ulospäin huonona asenteena. Tämä näkyy käyttäytymisessä esimerkiksi sarkastisina kommentteina ja silmien pyörittelynä. (Beaudoin & Taylor 2004, 72–73.) Voisi ajatella, että työssä jaksamisen näkökulmasta olisikin tärkeää, että jokainen toimija työyhteisössä kokisi työnsä merkitykselliseksi sekä saisi osakseen kunnioitusta. Uusi työntekijä ei näe syitä toiminnan taustalla vaan aistii sen seurauksen, saastuneen työilmapiirin.

Liian moni nuori opettaja lopettaa kolmen vuoden aikana työllistymisestä. Fantilli ja McDougal (2009, 814–815) puhuvat artikkelissaan noviisiopettajien selviytymisestä opettajantyössä. Ilman yhteisön tukea, luova ja innokas opettaja helposti väsyä ja lannistuu. Tutkimuksessa monet noviisiopettajat kertoivatkin ahdistuneensa ja stressaantuneensa avun puutteen seurauksena. Tulokset kertoivat, että opettajan jaksamisen kannalta tärkeää olisi yhteistyö kollegoiden kanssa, tiimeissä tapahtuva opetus sekä rehtori, joka kannustaa yhteisölliseen ja avoimeen koulukulttuuriin. Kokeneemman opettajan mentorina toimiminen yhteisön tulokkaalle koettiin myös suurena apuna ensimmäisinä opetusvuosina. Jos uusi opettaja jätetään selviytymään yhteisössä ”ui tai uppoa” periaatteella, ei hyviä tuloksia voi odottaa.

## 2.5 Opettajan työ

Kuva opettajasta muuttuu jatkuvasti. Tällä hetkellä opettajaa kuvataan kirjoituksissa esimerkiksi määreillä eettinen toimija, kulttuurin uudistaja, yhteiskunnan vaikuttaja, kasvattaja, yhteiskunnan omatunto ja elinikäinen oppija (esim. Luukkainen 2005). Hargreaves (1994, 117) kertoo, että vaikka erimielisyyttä opettajan työn muuttuneesta kuvasta varmasti on, ei opettajan työtodellisuus voi kuitenkaan olla sama kuin joskus aiemmin. Yhteiskunnan ja kulttuurin muuttumisen myötä käsitys opettajasta ja koulun tehtävästä on myös saanut hyvin erilaisia merkityksiä eri näkökulmista tarkasteltuna. Murroksen mukana myös opettajan työn luonne on olennaisesti muuttunut. Opettajaa ei nykyään nähdä tiedonsiirtäjänä vaan enemmänkin oppilaan ohjaajana ja itsenäiseen oppimiseen ja tiedonhakuun kasvattajana. (Tynjälä 2006, 112; Luukkainen 2004, 84 ym.) Luukkainen (2005,

194) kertoo opettajan kuvan muutoksesta eri vuosikymmenillä. Luokkaista mukaileva muutos näkemyksissä opettajan tehtävästä ja roolista on yksinkertaistettu seuraavaan kuvioon.



**KUVIO 1.** Opettajuuden kehittyminen kohti vuotta 2010 Luokkaista mukaillen (2005, 194).

Perinteisesti opettajan professio nähdään yksinäisenä ammattina. Suomessa onkin korostettu opettajantyön autonomisuutta. Jyväskylän-York -tutkimuksen mukaan opettajan autonomia onkin yksi merkitsevä syy ammatissa viihtymiselle ja pysymiselle. (Webb ym. 2004, 35–50.) Välijärvi (2006, 22–23) kuitenkin arvioi, että opettajilla saattaa olla liiallinenkin tarve osoittaa pystyvänsä selviämään erilaisista tilanteista ilman apua. Ihanneopettajan kuva ”yksinselviäjänä” saattaa kuitenkin rajoittaa opettajan kehittymistä ja toimintaa sekä kuormittaa opettajan jaksamista. Tämänkaltaisen selviämiskeskustelu näkyy erityisesti nuorten opettajien puheissa. Luukkainen (2004, 104) arvioi yksilökeskeisen, eristäytyvän opettajakulttuurin olevan yleisin kulttuurimuoto kouluissa. ”Ulkopuolisen” tahon vierailu luokassa voi herättää opettajassa epävarmuuden tuntemuksia, kuten pelon toiminnan arvostelemisesta. Kuitenkin Hargreaves (1994, 165–167) huomioi, ettei opettaja koskaan työskentele yksin. Opettajaan vaikuttavat koulun sisäiset tavat ja yhteisesti ajan saatossa

muokkautunut koulukulttuuri. Eri yhteistyökumppanit ovat vaikuttaneet opettajaan ja hänen toimintaansa ja muokanneet opettajan ammatti-identiteettiä. Opettajan suhde kollegoihinsa onkin opettajan oman kasvun kannalta yksi tärkeimpiä asioita opettajuuden muodostumisessa. Hargreaves (em.) myös sanoo, ettei opettajan toimintaa voikaan ymmärtää tutustumatta kulttuuriin, jossa opettaja työskentelee.

Vaikka opetussuunnitelman perusteet ja paikallinen opetussuunnitelma antavat raamit opettajan toiminnalle, perustuu toiminta kuitenkin opettajan omalle näkemykselle. Opettajan työtä voi siis luonnehtia vapaaksi. Työn ja toteutuksen vapaus antaa opettajalle valtaa, unohtamatta vastuuta. Tästä antaa opettajalle mahdollisuuksia, mutta saa myös opettajan pelkäämään otteen lipsumista ja koulutuksen riittämättömyyttä muuttuvassa koulumaailmassa. (Luukkainen 2005, 199.)

Nykyään yhteisöllisyys on kuitenkin havaittu hyödylliseksi opettajayhteisöissä ja esimerkiksi Haapamäki (2000, 28–42) sanookin, ettei opettaja yksin pääse kaikkiin asetettuihin tavoitteisiin. Opettaja tarvitsee yhteisöä työssään. Ammatin edustajien sosiaalinen luonne näkyi Jyväskylä-York tutkimuksen tuloksissa. Vaikka autonomia olikin opettajille tärkeä työn piirre, hyvät suhteet kollegoihin ja ilo työskennellä lasten kanssa olivat ammatissa viihtymisen edellytyksiä. (Webb ym. 2004, 50.)

### 2.5.1 Opettajan ammatin rasitteet ja haasteet

Opettajaan kohdistuu suuria paineita ja odotuksia. Eri suunnilta kohdistuvien odotuksien sanotaan olevan jopa niin laajoja ja ristiriitaisia, ettei opettajalle jää muita vaihtoehtoja kuin epäonnistua, ainakin jonkun tahon silmissä. Odotukset ja opettajan laajentunut työnkuva määrittää opettajan työarjen kiireelliseksi. (Beaudoin & Taylor 2004, 78–80.) Kun opettajiin kohdistuvia paineita on tutkittu, opettajat ovat kertoneet, että heidän työtaakkansa on laajentunut merkittävästi viimeisen kahdenkymmenen vuoden aikana. Esimerkiksi opetussuunnitelman kehittäminen, koulun itsearviointi, kokoukset, yhteisön toimintaan osallistuminen, kodin ja koulun välinen yhteistyö, lisääntyneet paperityöt sekä henkilökohtaisten oppimissuunnitelmien tekeminen on laajentanut opettajan vastuuta ja työmäärää. Opettajat kokivat näiden vievän aikaa itse opetustyöltä ja turvallisen kasvuympäristön rakentamiselta, vaikkakin uusista toimenkuvamuutoksista koettiin olevan hyötyä ammatillisessa kasvussa. (Webb ym. 2004, 37–38.) Välijärvi (2006, 21) kertoo nopeiden muutosten ja kasvavan työtaakan olevan uhkana opettajien työhyvinvoinnille.

Jatkuvan kiireen seurauksena opettaja laiminlyö omaa ja kanssatoimijoidensa hyvinvointia. Kiire esimerkiksi pakottaa opettajan käyttämään taukonsa ja suuria määriä vapaa-aikaansa työntekoon. Opettaja saattaa myös omaksua ”nopeiden ratkaisujen” -toimintamallin. Tällöin opettaja yrittää löytää nopeita, mutta ei välttämättä parhaita ratkaisuja ongelmiin, jotka saattaisivat vaatia pidemmän ajan paneutumista. Tällöin ongelmat todennäköisemmin myös uusiutuvat. (Beaudoin & Taylor 2004, 78–80.)

Jyväskylä-York –tutkimuksessa (Webb ym. 2004, 43–45) isoimmaksi tekijäksi suomalaisopettajien ammatista luopumisessa nähtiin matala palkka. Opettajat kokivat, ettei palkka vastaa opettajan koulutustasoa, kun verrataan muiden alojen palkkoihin. Muita tyytymättömyyttä aiheuttavia tekijöitä olivat koulurakennukset ja resurssit. Monissa suomalaisissa kouluissa on ongelmia esimerkiksi sisäilman kanssa. Inklusio on aiheuttanut myös oppilaiden käytöksen huononemisen luokissa, minkä katsottiin olevan kolmanneksi yleisin syy opettajien ammatinvaihdolle. Muutokset yhteiskunnassa, kuten lisääntyvä pahoinvointi ja sosiaalinen syrjäytyminen on luonut haasteita myös koulun ja kodin yhteistyölle.

Opettaja kohtaa työssään jatkuvasti uusia haasteita. Työ nähdäänkin monissa kirjoituksissa ja tutkimuksissa elinikäiseksi oppimisen poluksi, joka vaatii jatkuvaa ammatillista kasvua (esim. Webb ym. 2004). On tärkeää, että kehittymistä tukee erityisesti koulun ilmapiiri sekä rehtorin osaava ja kannustava ote (em. 2004, 53).

## 2.5.2 Opettajaan kohdistuvat odotukset

Opettajaan, niin kuin moniin muihinkin kouluympäristössä työskenteleviin, kohdistuu monenlaisia odotuksia. Jotkut niistä ovat realistisia ja jotkut taas eivät. Kaliforniassa tehdyssä tutkimuksessa (Beaudoin & Taylor 2004, 3–35) esimerkiksi rehtorit kokivat, että heihin kohdistuu liian suuria odotuksia. Jotkut opettajat saattoivat olettaa, että rehtorilla on aina oikea vastaus kaikkeen ja ettei hän koskaan erehdy. Vastavuoroisesti opettajien haastatteluissa tuli esille heidän kokevan, että on olemassa stereotyyppinen opettajan malli. Tähän malliin heidän tulisi sopeutua onnistuakseen työssään vanhempien, oppilaiden ja työtovereiden silmissä. Opettajat itse kokevat, että heiltä odotetaan roolimalliutta käytöstä ja ulkonäköä myöten, oman ajan rajatonta uhraamista sekä jatkuvaa aktiivisuutta sekä iloisuutta. Tämän lisäksi opettajan tulisi olla onnellinen siitä kaikesta,

mitä opettaja työstään saa. Opettaja ei siis saa tuntea tai varsinkaan näyttää negatiivisia tunteitaan. Tämän takia myös opettajan stressin ja työssä jaksamisen tutkiminen vaikeutuu. Opettaja saattaa tiedostamattaankin olla haluton paljastamaan oman todellisen stressitasonsa, siksi että se saatetaan yhdistää heikkouteen. Heikkous taas sotii *opettajan ihannekuvaa* vastaan. (Travers & Cooper 1996, 3.)

Voisikin ajatella, että omien tuntemusten peitteleminen ja tätä kautta ”jatkuvasti iloisen opettajan” roolin näytteleminen luo opettajalle stressiä. Räihä (2010, 101) huomioikin, että jo luokanopettajaopiskelijalla on kuva siitä, millainen opettajan tulisi olla. Tämän kuvan mukaileminen ja oman persoonan ”vaimentaminen” on riskitekijänä, kun ajatellaan työn kuormittavuutta. Räihä kertoo, että oman epävarmuuden peittäminen esimerkiksi opetusharjoittelussa saattaa muuttaa oppimiskokemuksen selviytymistaisteluksi. Samalla tavalla opettajan työarki voi ihanneopettajan roolin näyttelemisen kautta alkaa tuntua selviytymiseltä. Tämä kuormittaa opettajan jaksamista.

Hämäläinen ja Sava (1989, 69) kertovat kouluissa esiintyvän epävirallisia odotuksia ja toiveita toisen toimijan työnkuvaan liittyen. Kun kuva työnjaosta ja työtehtävien laajuudesta ei ole selkeä, syntyy roolipaineita. Tällöin odotusten kohteella, esimerkiksi opettajilla tai rehtorilla, on suuri loppuun palamisen riski. Vuorovaikutuksen tärkeys toimijoiden välillä kuvastuu myös tämän kaltaisissa tilanteissa.

Opettajan omat odotukset omaa työntekeään ja tunnollisuuttaan kohtaan ohjaavat toimintaa ja tuntemuksia myös vapaa-aikana. Hargreaves (1994, 142–143) kertoo monien opettajien kärsivän vapaa-ajallaankin syyllisyyden tunteesta. Tämä syyllisyyden tunne ilmenee esimerkiksi silloin, kun opettaja yrittää rentoutua kotonaan ja irtautua työasioista. Opettajilla onkin usein hyvin sitova kuva opettajan työstä. Tällä tarkoitetaan, että monet opettajat näkevät työnkuvansa sellaisena, ettei työtehtäviä voi jättää työpaikalle. Opettajan kuuluu miettiä kouluasioita kotonaan. Joskus pieni syyllisyys voi toimia motivaattorina ja inspiraation lähteenä. Lamaannuttavaksi ahdistukseksi muuttuva syyllisyys on kuitenkin haitaksi opettajan hyvinvoinnille.

### 2.5.3 Koulu työympäristönä

Koulu työympäristönä on verkosto, jossa toimii hyvin erilaisia ihmisiä. Työyhteisö koostuu esimerkiksi eri-ikäisistä ihmisistä sekä erilaisten ammattien edustajista. Perinteisesti on ajateltu



koulun työrakenteen perustuvan muodolliseen ja hierarkkiseen valta-asemaan. Jokaisella koululla on keskusjohto, jonka osana rehtori toimii kouluissa. Opettajat sekä muu henkilökunta ovat rehtorin alaisia ja oppilaat taas käytännössä opettajan alaisia. (Hämäläinen & Sava 1989, 58–59.) Kuitenkin on toivottavaa, että koulut edustaisivat jossain määrin epäautoritaarisia yhteisöjä. Vaikka jokaisella toimijalla olisikin työpaikalla oma paikkansa, voisi ajatella, että esimerkiksi työnjako ei perustuisi pelkille ammattinimikkeille vaan työtehtävien määrittelyssä otettaisiin huomioon jokaisen oma osaaminen ja erityistaidot. Tällöin valtaa jakautuu tasapuolisesti kaikille ja kaikki saavat kokemuksen osallisuudesta. Tällä voi olla vaikutus myös viihtyvyyteen.

Koulun toimijoiden heterogeenisyys saattaa aiheuttaa myös väärinymmärryksiä. Kouluarjessa ei mahdollisesti ole tarpeeksi aikaa toimijoiden välisten erojen ja niistä aiheutuvien ristiriitojen selvittämiseen eikä yhteisten vahvuuksien löytämiseen. Tästä saattaa aiheutua niin sanottuja *klikkejä* tai *kuppikuntia*. Tällöin koulun toimijat hakeutuvat ”samankaltaiseen seuraan”. Tämä saattaa luoda turvaa ja yhteenkuuluvuuden tunnetta pienryhmän kesken, mutta aiheuttaa myös eristymisen laajemmasta yhteisöstä. Tämä estää laajemman yhteistyön tekemisen ja ideoiden vaihtamisen ja näin ollen vahingoittaa työilmapiiriä. Tällöin myös työyhteisöön tuleminen vaikeutuu uuden työntekijän näkökulmasta tarkasteltuna. (Beaudoin & Taylor 2004, 62–69.)

Edellä mainittu kuppikuntaistuminen on yksi neljästä Hargreavesin (1994, 166–238) mainitsemista koulukulttuurin muodoista. Hän kutsuu tämän kaltaista eristyneiden ryhmien kulttuuria nimellä *balkanisaatio*. Tämänkaltaisen työyhteisö koostuu ryhmistä, joiden sisään keskinäinen lojaalius rajoittuu. Kun opettajat elävät niin sanotussa rajatussa opetuskulttuurissa, rajoittuu kommunikointi vain tiettyjen opettajien väliseksi. Opettajat kommunikoivat esimerkiksi vain rinnakkaisluokan opettajien kanssa. Tällainen kulttuuri on riskinä oppilaidenkin hyvinvoinnille. Luukkainen (2004, 104) muistuttaakin, että esimerkiksi erityistä tukea tarvitsevien lasten kohdalla keskustelu eri aineiden ja luokkatasojen opettajien kanssa on elintärkeää.

Muut koulukulttuurien muodot ovat *individualistinen kulttuuri*, *yhteistyökulttuuri* ja *pakotetun yhteistyön kulttuuri*. Individualistisessa kulttuurissa yhteisö koostuu yksilöistä, jotka eristäytyvät luokahuoneisiinsa suojellen itseään ulkopuolisten mielipiteiltä. (Hargreaves 1994, 166.) Luukkainen (2004, 104) kertoo tämän olevan yksi yleisimmistä opetuskulttuureista Suomessa.

Pakotetun yhteistyön kulttuuri taas yrittää istuttaa opettajiin yhteisöllisen toimintamallin ulkoapäin. Näin yhteistyötä ja toimintaa päästään myös kontrolloimaan erilaisin määräyksin. Tämänkaltaisen

kulttuuri tukahduttaa helposti toimijoiden innostuksen yhteistyöhön. Paras koulukulttuuri onkin aidosti yhteisöllinen. Tämän kaltaisessa aidossa yhteistyökulttuurissa jaetaan asioita ja kannustetaan työtovereita yksilöiden omasta tahdosta. Yhteisöllisessä työkulttuurissa vallitsee myös luottamuksellinen ilmapiiri, joka johtaa yhteisön tietoiseen kehittämiseen ja töiden jakamiseen. Tästä on siis hyötyä työviihtyvyyttä ja työssä jaksamista ajatellen.

Koulu on kuin palapeli, jossa jokaisen toimijan panos vaikuttaa kokonaiskuvaan. Kun yksi opettaja ei ole tyytyväinen tilanteeseen koulussa, järkkyy koko verkoston hyvinvointi. (Beaudoin & Taylor 2004, 61.) Luukkainen (2005, 116–117) huomioikin, että opettajan työympäristöä ja koulukulttuuria tulisi kehittää niin, että opetustyön haasteet nähtäisiin yhteisön, ei yksittäisen opettajan ongelmana. Kulttuuria on mahdoton muuttaa, jos muutos ei lähde yhteisöstä itsestään.

Hargreaves (1994, 165–167) pohtii kuitenkin yksilön ja yhteisön välistä problematiikkaa kouluissa. Yhteiset päämäärät voivat olla todella hyviä motivaattoreita ja saada aikaan yhteisöllisyyttä ja innovaatioita. Kuitenkin yhteisön pitäisi koostua yksilöistä, jotka osaavat ajatella itse. Yksilöllisyys yhteisössä voi aiheuttaa ristiriitoja toimijoiden välillä.

### 3 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tavoitteena tutkimuksessani on selvittää, mikä merkitys yhteisöllisyydellä ja työilmapiirillä on opettajan työhön. Tutkimuskysymyksiä tutkimuksessani oli neljä:

- ❖ Miten opettajat tekevät yhteistyötä kouluissa?
- ❖ Millaisista tekijöistä yhteistyötä ja yhteisöllisyyttä tukeva ilmapiiri koostuu?
- ❖ Mikä merkitys yhteisöllisyydellä ja yhteistyön tekemisellä on opettajan työssä?
- ❖ Miten opettajayhteisön uusi tulokas jäsentää omaa kokemustaan koulun ilmapiiristä ja yhteisöllisyydestä?

## 4 METODOLOGISET VALINNAT

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millainen työilmapiiri kouluissa on opettajayhteisön näkökulmasta tarkasteltuna. Pyrin myös selvittämään, millainen merkitys yhteisöllisyydellä ja ilmapiirillä on erityisesti nuoren opettajan työviihtyvyyteen, jaksamiseen ja työpanokseen. Olen kiinnostunut myös tarkastelemaan opettajien näkemyksiä hyvän, aidosti yhteisöllisen ilmapiirin rakentumisesta, sen edellytyksistä ja hidasteista. Tutkimuksen kohteena on siis yhteisöllisyys ilmiönä opettajien kokemuksissa. Koska pyrin tutkittavien kertomusten kautta ymmärtämään heidän näkökulmaansa, on tutkimus luonteeltaan laadullinen. Tarkastelen tässä kappaleessa filosofiaa tutkimukseni taustalla.

### 4.1 Laadullinen tutkimusorientaatio

Tutkimukseni on laadullinen tutkimus, joka mukailee *fenomenologis-hermeneuttista tutkimusperinnettä*. Niin laadullisessa tutkimuksessa ylipäätään, kuin fenomenologis-hermeneuttisessa lähestymistavassakin, korostuu tutkittavan kohteen ymmärtäminen. Fenomenologis-hermeneuttisen lähestymistavan kautta yritän tuoda tutkimuksessa esille sen, mitä tutkittavat ovat kokeneet, mutta eivät välttämättä tiedostaneet. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 34–35.)

Fenomenologinen sekä hermeneuttinen ihmiskäsitys nostavat esille tutkimuksessa kokemuksen, merkityksen ja yhteisöllisyyden. Tutkimisen kohde, eli ihmisen kokemus, on tuotosta ihmisen ympäröivästä kulttuurista. Kulttuuri vaikuttaa kokemukseen ja merkitykset näyttäytyvät kulttuurin läpi. (Laine 2001, 28.) Voidaan myös ajatella, että koska fenomenologisen tutkimuksen kohteena varsinaisesti ovat inhimillisen kokemuksen merkitykset, tulee tutkijan pyrkiä ymmärtämään ja tulkitsemaan ilmiötä. Ymmärtäminen taas muodostaa niin sanotun hermeneuttisen kehän, jonka

kautta tutkija rakentaa kehämäisesti ymmärrystään esiymmärryksen päälle ja muokkaa omia tietorakenteitaan. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 34–35.)

Koin tarpeelliseksi selvittää, miksi tutkimukseni ei ole *fenomenografinen tutkimus*. Aluksi määrittelin itselleni näiden kahden eroja ja yhtäläisyyksiä. Fenomenologiassa kokemusten ajatellaan johdattavan tutkijan ilmiön äärelle, kun taas fenomenografiassa tutkitaan kokemusten eroavaisuutta. Yhtäläisyyksiä ovat molempien suuntauksien ajatus maailman kokemuksellisuudesta sekä käsitteiden ja merkitysten tutkiminen. Ajattelen kuitenkin itse, että tutkimuksessani jokaisen henkilön subjektiivinen kokemus vie minua lähemmäs ilmiötä, ei niinkään eroavaisuudet kokemuksissa. Jokaisen kokemus on jo itsessään tärkeä, eikä vaadi välttämättä vertailua. Uskon, että työyhteisössä olisi mahdollista saavuttaa tilanne, jossa jokaisella toimijalla on hyvä olla. Kun pyrkimys on tämä, voin todeta, että koulun ilmapiirissä on jotain parannettavaa jos yksikin kokemus viittaa huonoon viihtyvyyteen ja ilmapiiriin. Tällöin vertailua ei vaadita. Toisaalta vertailu voi luoda hedelmällisen perustan ilmiön tarkasteluun.

#### 4.1.1 Kokemus

”Kokemuksellisuus on ihmisen maailmasuhteen perusmuoto.” (Laine 2001, 27)

Fenomenologisen tutkimuksen keskiössä ovat usein tutkittavan *kokemukset*. Laine (2001, 36–37) esittää artikkelissaan, että kokemus on hyvin kaukana yleistyksistä. Se on siis jotain subjektiivista ja yksilöllistä. Vaikka tavoitteena onkin pyrkiä ymmärtämään näitä subjektiivisia kokemuksia, ei niitä koskaan voi ymmärtää täysin, sillä jokaisen subjektin kokemus on eräällä tapaa erityinen. Kun tätä käsitettä verrataan esimerkiksi käsitykseen, on todettava, että kokemus lähtee yksilöstä itsestään ja hänen tunteistaan. Käsitys taas voi olla esimerkiksi jotain yhteisöstä ja elinympäristöstä kumpuavaa, sosialisatiossa muodostunutta, yhteistä tietoa.

Kokemukseen käsiksi pääseminen esimerkiksi haastattelutilanteessa vaatii pohdintaa ja suunnittelua. Useimmiten kokemukseen pääsee parhaiten käsiksi konkreettisen kielen kautta. (Laine 2001, 36–37.) Tämän takia olen halunnut tarkastella myös opettajien sanavalintoja ja kertomusten kielellistä muodostusta päästäkseni syvemmälle opettajien todellisissa kokemuksissa.

Kokemus rakentuu merkityksistä (Laine 2001, 27). Tämän vuoksi tarkastelenkin yhteisöllisyyttä ilmiönä sekä erityisesti opettajien kokemuksia yhteisöllisyydestä. Kokemusten tarkastelun kautta teen eräänlaisen merkitysanalyysin. Mikä on yhteisöllisyyden merkitys opettajalle ja kouluyhteisölle.

# 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Valitsin aineistonkeruumetodeikseni *kyselyn* ja *haastattelun*. Esiymmärryksen rakentumiseksi käytin tutkimuksessani hyväksi myös *havainnointia* vieraillessani erilaisissa kouluyhteisöissä. Tässä luvussa tarkastelen valintojani tutkimuksen toteuttamiseksi sekä kuvaamaan itse tutkimusprosessia.

## 5.1 Aineiston keruussa käytetyt metodit

### 5.1.1 Kyselylomakkeet

Keräsin tietoa yhteisöstä, toimintatavoista ja ilmapiiristä kyselylomakkeella. Näin pyrin saamaan alustavaa tietoa ilmiöstä. Tämän tiedon pohjalta pystyin laatimaan syventävät haastattelut. Kyselylomake sisälsi yhteensä yhdeksän avointa kysymystä. Nämä kysymykset olivat seuraavanlaiset:

- ❖ Miten työyhteisö otti sinut vastaan kun aloitit urasi opettajana?
- ❖ Teetkö yhteistyötä muiden opettajien kanssa?
- ❖ Miten yhteistyö tai sen puute vaikuttaa sinuun ja työhösi?
- ❖ Millaiseksi koet koulun ilmapiirin? Miksi?
- ❖ Lähdetkö mielelläsi aamulla töihin?
- ❖ Mikä auttaa sinua jaksamaan työssäsi?
- ❖ Joudutko konflikteihin työkavereidesi kanssa? Miksi?
- ❖ Saatko palautetta työstäsi?
- ❖ Mitä mahdollisesti muuttaisit työyhteisössäsi, jos saisit valita?

Kyselylomakkeessa annettiin ohjeeksi vastata vapaasti ainakin edellä mainittuja teemoja käsitellen. Kyselyn saatteeksi liitin selvityksen tutkimuksen lähtökohdista ja päämääristä sekä yhteisöllisyydestä. Toivoin saatteen kannustavan opettajia vastaamaan sekä virittävän heidät haluttuun aihealueeseen.

Käytin kyselylomakkeen suunnitteluun aikaa. On tärkeää, että kiireiset opettajat eivät pelästy vaikeaselkoista kyselylomaketta. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2007, 197) alleviivaavat kyselyiden selkeyden ja lyhyiden merkitystä. Pyrinkin tekemään kyselystä itsessään selkeän, johdonmukaisine ja suorine kysymyksineen.

### 5.1.2 Haastattelut

Päämääränäni aineistonkeruussa oli päästä mahdollisimman lähelle tutkittavaa yhteisöä, yksilöitä ja tätä kautta tutkittavaa ilmiötä. Tuomi ja Sarajärvi (2003, 74) huomauttavat, että tutkijan halutessa tietää, mitä tutkittava ajattelee ja kokee, on järkevintä kysyä sitä häneltä. Laine (2001, 35) kertookin ajattelevansa haastattelun olevan yksi kattavimmista keinoista tutkia toisen ihmisen kokemuksellista maailmasuhdetta.

Valitsin haastattelun yhdeksi aineistonkeruumenetelmäksi monestakin syystä. Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (1997, 200) teoksesta ilmenee perustelluiksi syiksi esimerkiksi, että haastattelu selventää ja syventää aikaisemmin saamiani tietoja. Suora haastattelutilanne myös nopeuttaa vastauksen saamista. Opettajien arkea määrittää kiire, eikä näin ollen vastaajia erilaisiin kirjallisiin kyselyihin ole helppo saada. Opettajat kokivatkin haastattelun helpommaksi tavaksi osallistua tutkimukseen.

Halusin myös, että yhteisön jäsenille annetaan mahdollisuus vapaasti ilmaista omia tuntemuksiaan sanojen, ilmeiden ja eleiden kautta. Haastattelutilanteessa tutkittavat pystyivät helposti vastaamaan kysymyksiin ilman painetta esimerkiksi ymmärrettävistä lausejärjestyksistä. Kirjallista vastausta tuottaessaan haasteena olisi voinut olla, että vastaajilla menisi energiaa esimerkiksi sanavalintojen miettimiseen. Koen, että haastattelussa minun oli helppo myös uudelleen muotoilla kysymyksiä sekä toistaa niitä tilanteen mukaan sekä esittää syventäviä kysymyksiä. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2007, 200) kertovatkin haastattelun eduksi juuri tämän tilanteen mukailun mahdollisuuden.



Haastattelut sijoittuivat luonteeltaan *puolistrukturoidun haastattelun* ja *teemahaastattelun* välimaastoon. Tällä tarkoitan, että puolistrukturoidun haastattelun malliin tutkija miettii valmiiksi haastatteluun kysymykset ja käsiteltävät aihealueet, jotka haastattelun aikana käydään läpi. Haastattelutilanteessa haastateltava saa vastata kysymyksiin täysin vapaasti. Teemahaastattelun mukaisesti kuitenkin haastattelut etenivät tilanteen mukaan kysymysten järjestystä vaihdellen. Vastauksissa viivytettiin niin pitkään kuin kunkin haastateltavan kohdalla oli tarpeellista. (Eskola & Suoranta 1998, 86.) Vaikka esitin kaikille haastateltaville samoja kysymyksiä, en noudattanut haastatteluissa tiettyä kaavaa. Haastattelutilanne soljui eteenpäin keskinäisestä vuorovaikutuksesta riippuen. Käytin apunani edellä esittelemiäni kyselylomakkeiden kysymyksiä, joiden lisäksi saatoin kysyä syventäviä, tarkentavia kysymyksiä.

### 5.1.3 Havainnointi ja oma kokemus tutkimuksen taustalla

Vaikka pääasialliset aineistonkeruumetodit tutkimuksessani olivatkin kyselylomaketutkimus sekä haastattelut, on syytä huomioda havainnoinnin ja oman kokemuksen vaikutus tutkimuksen kulkuun. Painotan, etten suorittanut missään vaiheessa määrätietoista havainnointia. Kuitenkin vierailu ja työskentely erilaisissa kouluyhteisöissä tutkimusvaiheen aikaan, auttoi minua paremmin ymmärtämään ja tarkastelemaan yhteisöjen arkea ja erilaisia toimintamalleja. Voisi siis sanoa, että suoritin yhteisöjen arjessa eläessäni tahatonta osallistuvaa havainnointia.

*Osallistuvan havainnoinnin* ideana on, että tutkija osallistuu tutkimansa yhteisön arkeen ja toimintaan. Omalla kohdallani osallistuvan havainnoinnin määreen mukaisesti toimin minulle suhteellisen tuntemattomissa yhteisöissä, joissa muut toimijat keskittyivät luonnollisesti oman työnsä tekemiseen. Näin sain hyvän tuntuman koulujen ja opettajien oikeasta arjesta ja toiminnasta. Tarkkailuni ei täyttänyt kuitenkaan kaikkia osallistuvan havainnoinnin kriteereitä, sillä pääasiallinen tehtäväni ei ollut yhteisön tarkkailu, enkä kirjannut systemaattisesti havaintojani ylös. Saavutetussa tiedossa onkin enemmän kyse yhteisöjen mukana elämisestä sekä yhteisöllisyyden tai sen puutteen kokemuksesta yhteisön sisältä päin tarkasteltuna. Koska havainnointi toimi apuna esiymmärryksen rakentamisessa, en suoranaisesti soveltanut havainnoinnilla saavuttamaani tietoa tekemässäni analyysissä. Omalla kokemuksellani oli varmasti merkitystä hermeneuttisen tiedon muodostumisessa ja muuntumisessa.

Oma kokemukseni yhteisöissä toimimisesta kulki punaisena lankana tutkimuksessani. Myöhemmin pohdin vielä, osiossa ”tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus”, tarkemmin omaa asemaani tukijana.

## 5.2 Aineiston kuvaus

Valitsin tutkimuksen kohteeksi opettajia erilaisista taustoista. Aineistoni koostui seitsemästä haastattelusta sekä kuudestatoista kyselylomakevastauksesta. Lisäksi eri kouluilla vieraillessani havainnoin yleistä ilmapiiriä. Haastatteluja tein viidessä eri alakoulussa, kun taas kouluihin jaettuihin kyselylomakkeisiin vastasi opettajia neljästä eri alakoulusta. Kaikki tutkimukseen osallistuneet toimivat opettajina eri puolilla Pirkanmaata ja Hämettä. Kyselyihini vastasi luokanopettajia, erityisopettajia, aineenopettajia sekä esimerkiksi samaan aikaan koulunjohtotehtävissä ja opettajana toimivia henkilöitä. Tutkimuksen eettisyyden kannalta ei eri tehtävissä toimivien opettajien tarkkoja lukumääriä ole syytä esitellä tutkittavien anonyymiteetin suojaamiseksi. Huomioitavaa on, että kaikki vastaajat toimivat opettajan tehtävissä. Aineistoa kerätessäni huomasin jo, miten kiire vaikuttaa opettajan yhteistyömahdollisuuksiin. Vastaajia kyselyille oli vaikea saada.

Noviisiopettajien suuren ammatinvaihtomäärän vuoksi minua kiinnosti tietää, millainen merkitys yhteisöllisyydellä on erityisesti nuoren opettajan kokemuksessa. Keskityinkin enimmäkseen keräämään aineistoa alle kymmenen vuotta ammatissa toimineilta opettajilta. Keräsin kuitenkin aineistoa myös kokeneemmilta opettajilta vertailupohjan ja tiedon täydentämisen vuoksi. Pyrin myös hyödyntämään omia kokemuksiani erilaisista koulukulttuureista, sekä havainnoimaan kommunikointia ja toimintaa opettajien välillä kouluissa käydessäni.

Haastattelut tehtiin yksilöhaastatteluina opettajien omissa luokissa. Jokainen haastattelu kesti noin 20-40 minuuttia. Pyrin haastatteluissa keskustelunomaisuuteen ja luontevuuteen. Halusin aloittaa tapaamiset aina ensin keskustelemalla lyhyesti, jostain kevyemmästä aiheesta, kuten säästä, päivän kulusta ja yleisistä kuulumisista. Tämänkaltaisen keskustelu auttoi minua myös ymmärtämään haastattelutuokioon vaikuttavia taustatekijöitä.

Yritin pitää omat puheenvuoroni mahdollisimman lyhyinä, antaen haastateltavan kokemukselle ja kertomiselle tilaa. Olin miettinyt valmiiksi joitakin haastattelukysymyksiä, mutta itse tilanteessa

annoin vapaan keskustelun hallita haastattelun kulkua. Useat, ennalta harkitut kysymykset olisivat ohjanneet mielestäni liiaksi haastattelua. Laine (2001, 35) huomauttaakin haastattelukysymysten avoimuuden olevan tie todellisen kokemuksen tarkasteluun. Haastattelutilanteet tuntuivat poikkeuksetta luontevilta ja rennoilta hetkiltä, vaikkakin kiire asetti tiettyjä haasteita rennolle tunnelmalle.

### 5.3 Aineiston analyysi

Laadullista analyysiä tehdessä aineisto tulee ottaa huomioon kokonaisuutena. Aluksi tehdyt havainnot pelkistetään ja sen jälkeen ratkaistaan arvoitus. Käytännössä pelkistämällä viitataan esimerkiksi siihen, että tutkija etsii aineistosta samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia. Tätä voidaan kutsua myös havaintojen yhdistämiseksi. (Alasuutari 2001, 38–40.) Esimerkiksi omassa tutkimuksessani yhdistin erillisten henkilöiden kertomukset ja kokemukset ja muodostin niistä käsityksen koulun vallitsevasta kulttuurista ja ilmapiiristä kuitenkin pyrkien olemaan yleistämättä kokemuksia tai muodostamaan yleispäteviä sääntöjä ilmiöstä. Jokaisella poikkeavalla tarinalla on suuri merkitys tulkinnan kokonaisuutta ajatellen.

Puhun analyysissä *uraansa aloittelevista opettajista*. Tarkoitan tällä määreellä 0–10 vuotta opettajan ammattia harjoittaneista työyhteisön tulokkaista. Käytän tästä kohdejoukosta myös nimikkeitä *noviisiopettajat* sekä *nuoret opettajat*. Määreellä ”nuoret opettajat” en siis viittaa tutkittavien ikään, vaan aikaan, jona he ovat toimineet opettajina.

#### 5.3.1 Aineiston tematisointi

Eskola ja Suoranta (1998, 174) kertovat *teemoittelun* olevan yksi yleisimmistä lähtökohdista aineiston läpikäyntiin. Aineistosta etsitään yhdistäviä teemoja, jotka nousevat esille esimerkiksi haastatteluissa. Itse aloitin analyysini teemoittelun keinoin. Omassa tutkimuksessani etsin esimerkiksi yhteisöllisyyden muodostumiseen liittyviä puheita, jotka yhdistivät useiden vastaajien tarinoita. Kerätyn aineiston perkaamisoperaation tuloksena toistuviksi teemoiksi nousivat esimerkiksi puheet koulun johdon, vuorovaikutuksen ja asenteiden merkityksestä yhteisöllisyyteen. Otin kuitenkin huomioon myös yleisestä poikkeavat kokemukset.

Teemoittelun ja teoriatiedon keskinäisen tuen ja limittymisen merkitystä korostetaan laadukkaan analyysin ehtona (esim. Eskola & Suoranta 1998, 175). Omassa tutkimuksessani lähtökohtaisesti teoria ja empiirisesti saavutettu tieto täydensivät ja tukivat toisiaan. Kuitenkin jossain vaiheessa analyysiprosessia pyrin nostamaan analyysini jo kirjallisuuden ja aiempien tutkimusten avulla saavutetun tiedon yläpuolelle, vaikkakin tuloksilla oli vankka pohja teoriassa.

### 5.3.2 Diskurssianalyysi

En keskittynyt analyysissäni pääasiallisesti osallistujien kielelliseen tarkasteluun, mutta tarkastelin aineistoani pienessä mittakaavassa myös maailman kielellisen hahmottamisen näkökulmasta. *Diskurssianalyysissä* ajatellaan kielen olevan osa todellisuutta. Tämän kaltaisen analyysin kautta voidaan päästä käsiksi esimerkiksi puhujan todellisiin tuntemuksiin sanojen takana sekä puheen todellisiin merkityksiin ja funktioihin. (Eskola & Suoranta 1998, 194–195) On kuitenkin tärkeä huomioda, että diskurssianalyysissä keskitytään sanoihin ja puhetyyleihin esimerkiksi nonverbaalien viestien sijaan (Manning & Kunkel 2013, 147).

Omassa tutkimuksessani keskityin tarkastelemaan erityisesti sitä tapaa, jolla yhteisön uudet tulokkaat omia kokemuksiaan ja näkökohtiaan ilmaisivat. Urallaan eri vaiheissa olevien opettajien ilmaisun vertaaminen toisiinsa avasi todellisia merkityksiä puheen taustalla. Eskola ja Suoranta (1998, 195) mainitsevat yhdeksi diskurssianalyysin ongelmakohdaksi sen, että tutkittavat ajattelevat toista ja sanovat toista. Itse näen, että puheiden vertailun kautta pääsin kiinni totuuteen ja syihin sanojen taustalla. Itse tarina ei siis ole totuus, vaan esimerkiksi kontekstijohdanteinen ilmentymä. Puhe voi siis olla esimerkiksi epävarmuuden peittämistä. Työtapoina esimerkiksi liioittelun ja mielipiteiden loiventamisen etsiminen auttaa pääsemään käsiksi merkityksiin puheen taustalla.

# 6 TULOKSET

Luvussa esitellään tutkimuksen tuloksia. Opettajien haastatteluista ja kyselylomakevastauksista kävi ilmi, kuinka tärkeä osa yhteistyö on opettajan työtä ja työssä jaksamista. Työarjessa ilmenee kuitenkin niin yhteistyötä ja yhteisöllisyyttä edistäviä kuin hidastaviakin tekijöitä. Tässä kappaleessa tullaan tarkastelemaan opettajien kokemuksia näistä tekijöistä käyttäen apuna haastatteluista ja lomakevastauksista poimittuja suoria lainauksia.

Tulen esittämään yhteisöllisyyden muodostumisen edistäjistä ja hidasteista yksinkertaistetut kaaviot kappaleiden alkupuolella. Tämä havainnollistaa vuorovaikutussuhteita ja yksinkertaistaa suuremmat havaitut teemat selkeäksi kokonaisuudeksi, jotta tekijöiden välisten suhteiden ja osittaisen keskinäisen lomittumisen ymmärtäminen olisi helpompaa. Yleiskuvan luomisen jälkeen esitän perustelut jokaiselle havaitulle yhteisöllisyyteen vaikuttavalle tekijälle ja tarkastelen teemoja syvemmin.

## 6.1 *Tehdäänkö kouluissa yhteistyötä?*

Monien opettajien puheista kävi ilmi, että opettajat ajattelevat, että nykymaailman asettamat haasteet vaativat luonnollisen, yhteisöstä itsestään kumpuavan yhteistyön toteuttamista kouluissa. Kuten Beaudoin ja Taylor (2004, 113) huomioivat, edesauttaa yhteistyö työssä jaksamista, kun se toteutuu työntekijöiden omasta halusta eikä ole pakotettua. Luonnollinen yhteistyö syntyy yhteisöllisessä, avoimessa ja luottamuksellisessa, ilmapiirissä ja onkin osa yhteisöllisyyttä. Jotkut opettajat kokivatkin, että itse tämänhetkisen maailman tila pakottaa opettajat toimimaan yhteisöllisesti. Jotkut opettajat kokivat kuitenkin yhteistyön tekemisen kouluissa enemmänkin tietynlaisena trendinä, joka ei kumpua aidosta yhteisöllisyydestä. Tällöin voidaan ajatella, että opettajien kokemuksissa yhteistyö oli pakotettua. Opettajat olivat kuitenkin sitä mieltä, että halu yhteistyöhön pitää lähteä opettajista itsestään, tai muuten yhteistyö ottaa enemmän kuin antaa. Tätä tukee myös monien tutkijoiden kirjoitukset aiheesta. Esimerkiksi Hargreaves (1994, 165–166) totesi, ettei pakotettu

yhteistyö usein saavuta pysyvää toimintamallien kehitystä. Yhteistyötä selvästikin tehdään kouluissa, mutta aina se ei ole hyväksi opettajille eikä näin ollen oppilaillekaan. Opettajien puheista selviää, että he näkevät myös yhteistyön ja yhteisöllisyyden tuomat edut ja niiden vaatimuksen nykypäivänä.

Yhteiskunnallinen tilanne ja esiintyvät trendit koulumaailmassa vaativat yhteisöllisyyttä kouluissa. Esimerkiksi integraatio, isot oppilasryhmät, jatkuva kiire, opettajan moninaistunut työnkuva ja tehokkuuden vaatimus saa opettajat hakemaan apua yhteisöllisyydestä. Aito yhteisöllisyys auttaa esimerkiksi henkisen painolastin jakamisessa kollegoiden kesken ilmapiirin avoimuuden ja luottamuksen kautta. Luonnollinen yhteistyö myös auttaa opettajaa jakamaan aikaansa ja työtehtäviään.

*”Sit tehdään toki erityisopettajan kanssa paljon yhteistyötä varsinkin ku mullakin on tehostettuja melkein puolet.” (Ope8)*

Työssä jaksamisen ongelmat näkyvät yleisesti yhtenä valtakunnallisena ongelmana. Opettajien puheissa yhteisöllisyys nähdäänkin ratkaisuna moniin ongelmiin, kuten esimerkiksi puhuttaessa työssä viihtymisestä. Yhteisöllisyyden toteuttaminen ei kuitenkaan ole itsestäänselvyys, vaan sen eteen tulee tehdä paljon töitä. Erityisesti avoin vuorovaikutus ja luottamus yhteisön toimijoiden välillä näyttivät poikivan hedelmällistä yhteistyötä. Nämä ovat esimerkkejä yhteisöllisyyden edistäjistä. Avaan tätä havaintoa myöhemmin seuraavassa kappaleessa opettajien puheita apuna käyttäen. Opettajat puhuivat myös yhteisöllisyyden ja yhteistyön hidasteista. Näistä kerrotaan myös enemmän seuraavassa kappaleessa.

## **6.2 Yhteisöllisyyden muodostumisen edistäjät**

Opettajien puheista nousee selkeästi esille viisi yhteisöllisen ja kollegiaalisen toimintakulttuurin kannalta tärkeää asiaa. Luottamus, avoimuus, vuorovaikutus, rehtorin yhteisöllinen asenne ja esimerkki sekä yhteisön jäsenten myönteiset asenteet yhteisöllisyyttä kohtaan ovat yhteisöllisyyttä edistäviä tekijöitä, mitä tarkastellaan myöhemmin suorien sitaatteihin pohjaten. Näitä yhteisöllisyyden rakentumiseen vaikuttavia tekijöitä sivuttiin jo tutkielman alussa puhuttaessa menestyvästä työyhteisöstä. Esimerkiksi Himanen (2010, 143–149) painotti luottamuksen ja siihen

läheisesti liittyvän avoimuuden olevan erittäin tärkeitä elementtejä työpaikalla. Tarkastelen lähemmin näiden elementtien liittymistä opettajien kokemuksiin yhteisöllisyydestä.

Yhteisöllisyyttä edistävät elementit ovat hyvin läheisissä suhteissa toisiinsa. Voisikin ajatella yhden elementin kannustavan toiseen. Esimerkiksi rakentavan vuorovaikutuksen voisi ajatella synnyttävän luottamusta. Luottamus taas synnyttää avoimuutta. Nämä taas kehittävät edelleen vuorovaikutusta osaksi yhteisön toimintaa. Myönteiset kokemukset vuorovaikutuksesta kannustavat yhteistyöhön ja saavat aikaan yhteisöllisyysmyönteisen ilmapiirin. Tämä tekijöiden ketjumainen vaikutus on havaittavissa opettajien puheista. Usein opettajat puhuvat lomittain esimerkiksi avoimuudesta, luottamuksesta, asenteista ja opettajien ja rehtorin toimintamalleista.

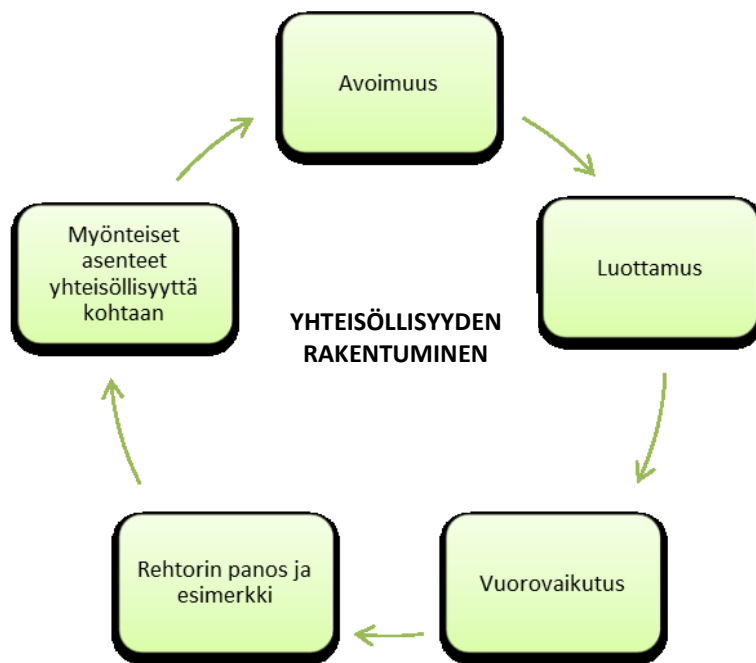
*”Ihan perusyhteistyötä on esim. se, että jos on ongelmia tai haasteita, kysyn apua muilta. Koulussa on paljon tuttuja ja helposti lähestyttäviä opettajia joihin voi aina luottaa että apua saa jos sitä tarvitsee. Minun ei ole koskaan tarvinnut hävetä sitä että pyytäisin apua. Uskon tosin, että tällainen ei kaikissa työyhteisöissä onnistuisi. Pitää tuntea kuuluvansa joukkoon ja luottaa kollegoihinsa, jotta uskaltaa niin sanotusti näyttää huonot puolensa.”(Ope10)*

Edellisestä esimerkistä voidaan nähdä, että luottamuksen kautta haastateltu opettaja uskaltaa olla avoin ja myöntää tarvitsevansa joskus apua. Tällöin hän voi tehdä avoimesti yhteistyötä kunnioittaen muiden opettajien apua. Luottamus, avoimuus ja yhteistyö muodostavat yhteisöllisen ilmapiirin. Edellisen näkökulman omaava opettaja näyttää myös arvostavan tätä yhteisöllisyyttä. Kuten edellisessä kappaleessa jo mainittiinkin, kokemus luottamuksesta ja avoimuudesta näyttivät poikivan hedelmällistä yhteistyötä. Edellisessä sitaatissa tämä on nähtävissä. Avoimuuden ja luottamuksen kautta yhteistyö näkyy henkisen painolastin jakamisena sekä myös työtehtävien ja osaamisen jakamisessa.

Avoimuutta, luottamusta ja turvallisuuden tunnetta yhteisössä kokeneet arvostivat usein yhteistyötä, yhteisöllistä ilmapiiriä ja olivat yhteisöllisyysmyönteisempiä kuin yhteisöllisyydeltään puutteellisessa ilmapiirissä työskentelevät. Myönteinen kokemus esimerkiksi kunnioituksesta, avoimuudesta ja avun saamisesta johtavat myönteisiin asenteisiin yhteisöllisyyttä kohtaan. Opettajien puheissa näkyy myös, miten esimerkiksi rehtorin yhteisöllisyysmyönteinen asenne ja yhteistyötä ja yhteisöllisyyttä arvostava toiminta tai niiden puute vaikuttavat yhteisöllisyyden muodostamiseen koko yhteisössä.

*”Työyhteisön ilmapiirin ja yhteisöllisyyden luomisessa tärkein rooli on johtajalla. Neljän rehtorin aikana on koettu erilaisia tapahtumia ja tunnelmia. Tämän hetken rehtori on täysin epäonnistunut yhteishengen ja yhteisöllisyyden luomisessa. Kylmä, taloudellisesti tavoitteellinen johtaja ei kykene yhteisöllisen hengen luomiseen, eikä ylipäätään positiiviseen henkilöstöjohtamiseen!”(Ope21)*

Vuorovaikutussuhteiden ja suurempien teemojen selkiyttämiseksi havainnollistan yhteisöllisyyden muodostumiseen vaikuttavia tekijöitä ja niiden välistä vuorovaikutusta seuraavalla kuviolla.



**KUVIO 1.** Yhteisöllisyyttä edistäviä tekijöitä

Näiden elementtien toteutuessa toimintakulttuuri kehittyy ja yhteisöllisyydellä on mahdollisuus muodostua. Seuraavaksi tarkastelen lähemmin näiden elementtien esiintymistä opettajien puheissa, sekä niiden merkitystä opettajalle itselleen.



### 6.2.1 Rehtori esimerkkinä ja johtamassa yhteisöllisyyteen

Opettajat kokevat, että rehtorilla on tärkeä rooli koulun toimintakulttuurin ja yhteisöllisyyden luomisessa. Rehtorilla tulisi olla paitsi silmää koulun ihmissuhteille ja ongelmakohtien ratkaisemiselle, hänen tulisi myös olla elävä esimerkki yhteisöllisistä, kunnioittavista ja vuorovaikutuksellisista toimintamalleista. Price (2012, 103–104) huomioikin rehtorin asenteen hyvin todennäköisesti tarttuvan opettajiin ja tätä kautta oppilaisiinkin. Tutkimuksessani eräs työyhteisön jäsen näki, että koulun tulisi kehittyä yhteisöllisempään suuntaan. Hän mainitsi, että rehtorin tulisi kannustaa tähän ja näyttää esimerkkiä muille työntekijöille. Muuten muutosta on vaikea saada aikaan.

*”Yhteisen hyvän ilmapiirin luominen on vaikea ja haastava tehtävä näin isossa työyhteisössä, mutta sen luominen ei ole myöskään mahdotonta! Arvot on ensin oltava kunnossa! Työntekijöiden arvostaminen kasvattaa muidenkin välistä arvostusta koulutuksesta, iästä tai sukupuolesta huolimatta.” (Ope21)*

Rehtori toimii koulussa johtoasemassa ja pystyy siis vaikuttamaan myös esimerkiksi siihen, millä tavalla asioita hoidetaan. Rehtori voi esimerkiksi kannustaa keskustelemaan ilmapiiriin ja ottaa opettajia ja heidän mielipiteitään mukaan päätöksen tekoon. Näin myös työyhteisön keskinäinen arvostus kasvaa rehtorin esimerkillä. Rehtori voi vaikuttaa myös ilmapiiriin esimerkiksi kannustamalla yhteisiin tapahtumiin. Eräs opettaja näki yhteisen ajanvieton työyhteisön kesken parantaneen koulun ilmapiiriä.

*”Edelleen rehtorin rooli ilmapiirin luojana on suuri. Henkilökunnan yhteiset tapahtumat parantavat osaltaan myös ilmapiiriä. Toisen ihmisen kunnioitus työyhteisössämme on kasvanut.” (Ope9)*

Koko työyhteisön yhteiset päämäärät motivoivat. Jos rehtori ajaa eri asiaa kuin opettajat ja ohjaa opettajia heidän näkemystään vastaan, syntyy opettajille kuva työyhteisön hierarkkisuudesta. Näin työyhteisön jäsenillä kuluu energiaa omien hyväksi nähtyjen päämäärien puolesta taisteluun ja luottamus sekä avoimuus kärsivät. Eräs opettaja puhuu koko työyhteisön yhteisten päämäärien ja ”samassa veneessä” olemisen tärkeydestä.

*”Työyhteisön ilmapiirin ja yhteisöllisyyden luomisessa tärkein rooli on johtajalla. Neljän rehtorin aikana on koettu erilaisia tapahtumia ja tunnelmia. Tämän hetken rehtori on täysin epäonnistunut yhteishengen ja yhteisöllisyyden luomisessa. Kylmä, taloudellisesti tavoitteellinen johtaja ei kykene yhteisöllisen hengen luomiseen, eikä ylipäätään positiiviseen henkilöstöjohtamiseen!” (Ope22)*

Kokemus siitä, että ollaan ”samassa veneessä” koko työyhteisön kanssa kannustaa yhteisölliseen ilmapiiriin (ks. Luukkainen 2005). Työyhteisöön ja sen tukeen on helpompi esimerkiksi luottaa tämänkaltaisen kokemuksen kautta. Rehtori on luomassa keskustelua yhteisistä päämääristä sekä muodostamassa yhteisiä toimintamalleja päämäärien saavuttamiseksi.

## 6.2.2 Luottamus ja avoimuus

Monet tutkijat ovat puhuneet luottamuksen tärkeydestä työyhteisöissä, kuten aikaisemmin menestyvää työyhteisöä määriteltäessä todettiin (ks. Luku 2.3). Luottamus toimijoiden välillä ei synny itseksensä ja siksi sen eteen tulisi tehdä töitä ja siihen kannustaa esimerkiksi johdon puolesta. Kuten aiemmin havainnollistin, luottamus ei esiinny yksinään vaan on vuorovaikutuksessa muiden yhteisöllisyyttä edistävien elementtien kanssa. Luottamuksellisella ilmapiirillä on oma vaikutuksensa esimerkiksi vuorovaikutukseen, ongelmanratkaisuun ja tätä kautta myös yhteisön jäsenten jaksamiseen.

Yhteisön keskeinen luottamus edistää yksilön vapautumista epäonnistumisen pelosta ja näin ollen kannustaa luovuuteen ja heittäytymiseen. Luottamuksellisessa ilmapiirissä myös kehittyminen on todennäköistä, sillä yhteisön jäsenien ei tarvitse piilotella omaa itseään tai toimintaansa. Tällöin yhteisössä voidaan myös antaa palautetta ja osataan ottaa sitä vastaan. Beaudoin ja Taylor (2004, 62–63) kertovat, että epäluottamuksellisuus ja tästä seuraavan avoimuuden puute saattaa johtaa siihen, että yksilö kokee tarvetta esittää työpaikalla roolia ja peitellä itseään ja tekemisiään. Tämänkaltaisen toimintamalli käy opettajalle raskaaksi. Tukea työelämäänsä on vaikea saada jos yhteisössä ei uskalleta myöntää ongelmia. Toiminnan peittely taas on perusta yhteisöä ja toimintaa vahingoittaville juoruille.

Luottamus ja avoimuus kulkevat käsi kädessä. Ilman luottamusta on tuskin avoimuutta ja päinvastoin. Avoimuus merkitsee opettajien puheissa sitä, että he saavat esimerkiksi paljastaa omat heikkoutensa ja olla juuri sellaisia kuin ovat. Erikoinen opettajien puheista ja edellisistä tutkimuksista (esim. Beaudoin & Taylor 2004, 3–35) nouseva tuntuma onkin, ettei opettaja saisi tehdä virheitä tai epäonnistua. Joidenkin nuorien opettajien jaksamista varmasti varjostaakin käsitys opettajan epäinhimillisyydestä ja yli viedystä roolimalliudesta. Eräs opettaja korostaa puheessaan sitä, miten tärkeää työpaikalla on saada kuulua joukkoon sellaisena kuin on.

*”Koulussa on paljon tuttuja ja helposti lähestyttäviä opettajia joihin voi aina luottaa että apua saa jos sitä tarvitsee. Minun ei ole koskaan tarvinnut hävetä sitä että pyytäisin apua. Uskon tosin, että tällainen ei kaikissa työyhteisöissä onnistuisi. Pitää tuntea kuuluvansa joukkoon ja luottaa kollegoihinsa, jotta uskaltaa ns. näyttää huonot puolensa.”*

### 6.2.3 Vuorovaikutuksellisuus

Aikaisemmin koulun rehtorin roolista puhuttaessa mainittiin yhteisten toimintamallien ja päämäärien tärkeys. Näihin yhteisesti hyväksyttyihin tapoihin ja niiden taustalla vaikuttaviin arvoihin ei päästä ilman vuorovaikutusta eri toimijoiden kesken. Yhteisössä pitäisi olla keskustelua toimintamalleista. Jos eri toimijoiden näkemyksistä keskusteltaisiin, voisi toisenlaisia ongelmanratkaisumalleja ja toisen käyttäytymistä olla helpompi ymmärtää. Siksi useat opettajat kokevatkin tärkeäksi erilaiset viralliset ja epäviralliset keskustelutuokiot. Vain keskustelun seurauksena voi syntyä yhteisiä, kaikille toimijoille myönteisiä ratkaisumalleja. Opettajien puheista nousee esille vuorovaikutuksellisuuden tärkeys.

*”Yritän luovia ja saada aikaan keskustelua aiheesta, jotta yhteinen linja löytyisi.”(Ope14)*

*”Mä haluaisin ehkä jonku semmosen pedagogisen kahvilan. Joku semmonen paikka, missä on aikaa keskustella asioista. Opettajankokouksissakin kaikilla on vaan kiire pois sieltä. Joku vaikka puol tuntia torstai aamusin, että kaikki on koolla. Semmonen rento yhteinen hetki.”(Ope8)*

Vuorovaikutus ei kuitenkaan tarkoita ainoastaan asioiden ilmaisemista. Se on enemmänkin toisen huomioimista ja kunnioittamista, ratkaisun etsimistä ja ammatillista kehittymistä.

Vuorovaikutukselliseen toimintamalliin opitaan ja se vaatii myös usein työtä. Jälleen voidaan todeta, että avoimeen ilmapiiriin ja vuorovaikutukselliseen yhteisöllisyyteen pyrittäessä taustalla vaikuttavat työyhteisön keskinäinen luottamus ja näkemys yhteisestä päämäärästä (Beaudoin & Taylor 2004, 62 – 63). Eräs opettaja korostaa puheessaan vuorovaikutuksellisuuden taitoa.

*”Minusta hyvässä työyhteisössä voikin välillä räiskähdellä, kunhan ei mennä henkilökohtaisuuksiin ja asiat voidaan sovittaa. Asiat riitelevät, eivät ihmiset! Hyvässä työyhteisössä osataan riidellä. Kaunan kantaminen on vahingollista.”(Ope13)*

Opettajien puheissa opettajien toimintamallit nähdään usein persoonasidonnaisiksi. Rikastavaan, yhteiseen hyvään tähtäävään vuorovaikutukseen voi kuitenkin oppia. Seuraavassa lainauksessa ongelmaratkaisumallin persoonasidonnaisuus on esillä. Toisaalta puheessa näkyy myös yhteisön yleinen ilmapiiri, jossa omasta asemasta ja kunnioituksesta tulee joskus taistella.

*”Älähdän, jos koen tulleeni kaltoin kohdelluksi. Näitä sattuu harvoin, mutta olen opetellut pitämään puoliani ja se voi joskus yllättää työkaverit. Pieniä törmäyksiä tulee, kun porukka on kiireistä ja väsynyttä.”(Ope14)*

Erilaisten persoonien erilaiset ongelmaratkaisumallit kuitenkin luovat skismaa ja saattavat johtaa väärinymmärryksiin. Keskustelun avulla toisten toimintaa, tunteita ja ideoita on helpompi ymmärtää ja niistä voi oppia. Useat opettajat toivoisivatkin saavansa esimerkiksi palautetta omasta työstään työyhteisön jäseniltä. Usein palaute tulee kuitenkin esille juoruina epäsuorasti. Tämä saastuttaa työilmapiiriä ja vahingoittaa työyhteisön avoimuutta ja keskinäistä luottamusta. Seuraavassa esimerkissä juorujen vaikutus näkyy. Kuulopuheet voivat vaikuttaa esimerkiksi käsitykseen ja asenteisiin tiettyjä henkilöitä kohtaan.

*”Tai itse asiassa en oo varmaan koskaan ollu paikalla, mutta kuulen semmosta juttua, että jossain opettajankokouksessa on, tai jossain aamuvälkkäkokouksessa jollain opettajalla on mennyt hermo johonki juttuun ja sitten on siitä korotettu ääntä ja se on aiheuttanu sitte ehkä mielipahaa se millä tavalla se asia esitetään.”(Ope7)*

Seuraavassa sitaatissa näkyy, miten opettajien kokemuksissa avoimuuden puuttuminen ja pahan puhuminen toisista vaikuttavat negatiivisesti työnteeseen. Kyseinen opettaja toivookin, että opettajat panostaisivat toisiinsa tutustumiseen, joka mahdollisesti oikaisisi vääriä käsityksiä ja parantaisi työilmapiiriä.

*”Negatiiviset ajatukset, riidat, kieroilu, pahan puhuminen ovat kaikki sellaisia asioita, että ne jollain tapaa lamaannuttavat työskentelyn. Jos saisin muuttaa jotain, laittaisin jokaisen opettajan käymään kerran vuodessa jollain kurssilla päivittämässä tietojaan, tuulettamassa ajatuksiaan, tutustumassa muihin opettajiin.”(Ope13)*

#### 6.2.4 Yhteisön myönteisen suhtautumisen merkitys yhteisöllisyyden muodostumisessa

Aikaisemmissa huomioissa yhteisöllisyyttä edistäviä tekijöitä kohtaan, on huomioitu yhteisen päämäärän tärkeys. Yhteiseen päämäärään pääsemisessä auttaa paitsi keskustelu, myös siitä seuraavat yhteiset näkemykset esimerkiksi pelisäännöistä ja työnkuvasta yhteisöissä. Epäjohdonmukaisuus ja epäselkeys vaikeuttavat itse päämäärään keskittymistä ja rasittavat opettajan jaksamista. Kun päämäärä on yhteisen keskustelun kautta selkiytetty, on kaikkien toimijoiden helpompi panostaa yhteisen hyvän toteutumiseen. Kollegiaalisen ilmapiirin saavuttamiseen tarvitaan kuitenkin kaikkien jäsenten osallisuutta.

*”Hyvän ilmapiirin luomiseen tarvitaan kaikkia opettajia, mutta ilmapiirin pilaamiseen tarvitaan vain yksi negatiivinen ihminen.”(Ope9)*

Jokaisen toimijan suhtautumisella yhteisöllisyyttä kohtaan on merkitystä. Yhteisöllisyys vaatii toteutuakseen jokaisen toimijan kohdalla myönteisen suhtautumisen sitä kohtaan. Luukkainen (2005, 116–117) muistuttaakin, ettei yhteisöllistyminen onnistu ilman yhteisön jäsenten omaa halua siihen. Tutkimuksessani tulee esille, että jotkut opettajat ovat niin sanotusti yhteisöllisyyden puolesta taistelijoita. Tämä näkyy heidän suhtautumisestaan asiaa kohtaan ja sen mukaisesta käytöksestä. Seuraavassa sitaatissa näkyy myös, miten pienistä palasista yhteisöllisyyttä ja hyvää työilmapiiriä opettajien ajatuksissa rakennetaan.

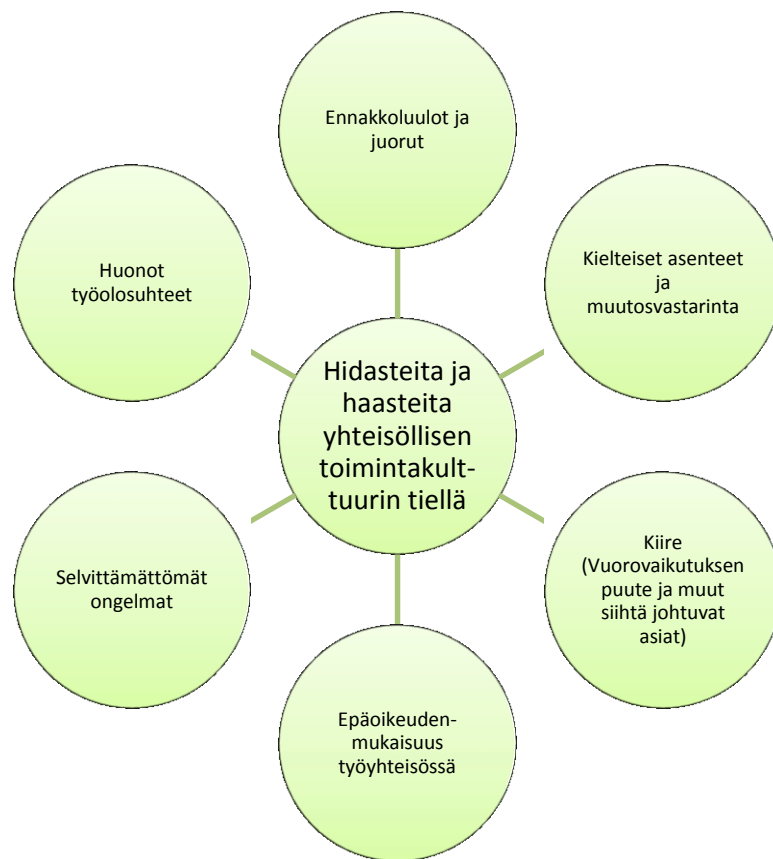
*”Mä tervehdin kaikkia, tervehtii ne mua tai ei.”(Ope8)*

Myös yhteisöllisyysmyönteisen suhtautumisen mukainen käytös vaatii oppimista. Jotkut uudet opettajat saattavat jäädä yhteisön ulkopuolelle yrittämisen puutteen seurauksena. Usein opettajien puheista käykin ilmi, että yhteisöön pääseminen ei ole vaikeaa, mutta vaatii silti oman taistelunsa.

*”Se johtuu ehkä siitä toisesta joka tulee sinne työyhteisöön, että jos sä meet sinne opehuoneeseen ja istut sinne sohvalle, etkä sano kellekkään mitään niin voiks sä myöskään olettaa, että kaikki tulee sun luokse.”(Ope8)*

### **6.3 Hidasteet yhteisöllisen työilmapiirin muodostumiselle**

Opettajien puheista nousi esille myös yhteisöllisyyden muodostumista hidastavia tekijöitä. Työyhteisön on mahdollista kehittyä, mutta joskus nämä tekijät saattavat toimia esteinä. Jotkut näistä tekijöistä nousivat yhteisön jäsenistä itsestään sekä juurtuneista huonoista toimintamalleista. Osa taas näistä ongelmista muodostui opettajista riippumattomista olosuhteista. Pelkistin nämä ongelmatekijät seuraavaan kuvioon.



**KUVIO 2.** Hidasteet ja haasteet yhteisöllisyyden tiellä

Kuviosta voidaan nähdä, että kielteiset asenteet yhteisöllisyyttä kohtaan, epäoikeudenmukaisuus työyhteisössä, ennakkoluulot ja juorut, selvittämättömät ongelmat, kiire ja huonot työolosuhteet ovat hidasteina tai jopa esteinä yhteisöllisen ilmapiirin muodostumiselle työpaikalla. Näihin tekijöihin paneudutaan tarkemmin seuraavissa alaluvuissa opettajien kokemuksiin tukeutuen.

### 6.3.1 Epäkollegiaaliset toimintakulttuurit

Rehtorin merkitys kollegiaalisen toimintakulttuurin syntymisessä on suuri, kuten aiemmin jo todettiin. Tällaiseen toimintamalliin opettajia pitää todennäköisesti aluksi ohjata. Kun perusteet on yhteisesti yhteisössä hyväksytty ja otettu osaksi yleistä käyttäytymismallia, se esiintyy yhteisössä lähes luonnostaan. Tietysti yhteisön välisiä ihmissuhteita, kuten kaikkia muitakin ihmissuhteita, tulee hoitaa keskustellen ja pohtien. Jos rehtori ei ohjaa yhteisölliseen, yhteiseen hyvään pyrkivään,

toimintaan, on todennäköistä, että opettajat näkevät helpoimmaksi toimia omia tarpeitaan ajatellen niin sanotusti sen hetkisen helpoimman tien kautta. Tämä rasittaa erityisesti yhteisön uutta tulokasta.

*”Kukaan ei varsinaisesti ohjannut tehtävään ja tunsinkin avuttomuutta ja yksinäisyyttä aluksi. Opin pian kyselemään ja tuntemaan ne, jotka todella auttavat ja jaksavat neuvoa.” (Ope14)*

Jos halukasta työhön ja yhteisöön perehdyttäjää ei löydy, voi noviisin jaksaminen olla koetuksella. Jaksamista kuormittaa myös niin sanottuun ”omaa etua ajavaan” kulttuuriin sopeutuminen ja oman paikan löytäminen. Opettajien puheissa nousee esille oman opettajapersoonan tärkeys koulutyössä. Persoonan varjolla toimiminen saattaa kuitenkin vahingoittaa yhteisöllisyyttä, jos toimijan intressinä on ainoastaan oma etu yhteisen hyvän sijaan. Eräs opettaja muistelee oman uransa alun keskustelutuokioita opettajayhteisön kesken seuraavalla tavalla:

*”Siinä vuosien mittaan se jollain tavalla mun mielestä tuli ohjatummaks kun rehtori otti enemmän ohjat käsiinsä, että millä tavalla sitä puhetta johdetaan. Et silloin saatto tietyt persoonat ottaa sitä tilaa, että puhutaan päälle ja näin niin se oli vaikeeta. Sen mä olisin silloin halunnu muuttaa.” (Ope7)*

Opettajien puheissa näkyy myös oman opettajaidentiteetin hauraus. Tällä tarkoitetaan, että erityisesti uraansa aloittavat opettajat eivät välttämättä tunne omia heikkouksiaan, vahvuuksiaan ja rajojaan. Tämä aiheuttaa itsessään jo ongelmia ja lisäksi luottamuspuulan ja puuttuvan yhteisöllisyydentunteen seurauksena oma jaksaminen saattaa hämärtyä. Tällöin vahvoille, äänekkäille opettajapersoonille annetaan helposti tilaa, mikä merkitsee uusien tulokkaiden näkökulmasta myös sitä, että lisätehtävistä on vaikea kieltäytyä. Normaaliin opettajan työnkuvaan totuttautumisen lisäksi nuoret opettajat saattavatkin helposti ottaa lisätehtäviä yli jaksamisensa rajojen.

*”Mä teen välillä vähän liikaa turhiakin lisätöitä, kuten askarteluja ja ylläreitä oppilaille, jotta voisin tuntea tehneeni parhaani opettajana. (Ope1)*

Omien rajojen ylittäminen voi johtua osaksi siitä, että yhteisön sisään pääseminen koetaan helpommaksi osoitetun työteliäisyyden ja avuliaisuuden kautta. Toisaalta taas nuoren opettajan toimintaa voi ohjata kuva ihanneopettajasta, joka hoitaa ja jaksaa kaiken hymyillen. Tästä kuvasta



erottautuminen voi olla opettajaidentiteettiään rakentavalle noviisille vaikeaa epäonnistumisen pelon vuoksi.

*”Kun on kevät- tai joulujuhla tulossa niin sit se on melkein sitä, että ei välttämättä haluiskaan mennä sinne opettajanhuoneeseen, että apua, että nyt joku tulee taas ja tuppaa mulle jotain uutta, että voisiks sää hoitaa tän taikka ton.” (Ope7)*

Edeltävässä sitaatissa näkyy erityisesti pelko kieltäytymisestä. Vaikka opettaja tietäisikin omat jaksamisen rajansa, on yhteisöön sopeutumisen ja ihanneopettajan rooliin muokkautumisen tarve niin suuri, että raja saatetaan ylittää.

Opettajat kokevat myös yhteisön koon vaikuttavan yhteisöllisen toimintakulttuurin muodostumiseen. Isossa yhteisössä muodostuu helposti kuppikuntia, mikä voi osaksi juontua myös siitä, etteivät kaikki opettajat ehdi olla tekemisissä kaikkien toimijoiden kanssa. Aineistosta selviääkin, että kuppikunnista puhuminen esiintyy isommissa kouluissa työskentelevien opettajien puheissa. Voisi ajatella, että suuressa työyhteisössä rehtorin rooli toimintakulttuurin kehittäjänä on merkittävä. Opettajat huomioivat, että pienissä työyhteisöissä jokaisen toimijan panos on merkittävä.

*”Pienehkössä työyhteisössä jokaisen yksittäisen opettajan rooli on merkittävä työyhteisön ja yhteisöllisyyden rakentamisessa.” (Ope15)*

Vaikka pienessä työyhteisössä jokaisen toimijan panos yhteisöllisen ilmapiirin hyväksi onkin ehkä näkyvämpi, ei suuressakaan työyhteisössä jokaisen toimijan osallisuuden merkittävyyttä voi kiistää.

*”Kun mennään tätäkin lukuvuotta näin pitkälle niin en mä tunne tuolla talon toisessa päässä olevia että jos ei oo ollu mitään asiaa niin en mä tunne.” (Ope3)*

Opettajat haluaisivatkin aikaa koulukulttuurin ja oman itsensä kehittämiseksi sekä yhteisöllisyyden rakentamiselle. Moni opettaja toivoikin ulkopuolista opastusta yhteisöllisyyden kehittämiseen.

*”Negatiiviset ajatukset, riidat, kieroilu, pahan puhuminen... ovat kaikki sellaisia asioita, että ne jollain tapaa lamaannuttavat työskentelyn. Jos saisin muuttaa*

*jotain, laittaisin jokaisen opettajan käymään kerran vuodessa jollain kurssilla päivittämässä tietojaan, tuulettamassa ajatuksiaan, tutustumassa muihin opettajiin.”(Ope13)*

### 6.3.2 Ennakkoluulot ja juorut

Juorut ja ennakkoluulot ovat usein tulosta yhteisön avoimuuden ja luottamuksen puutteesta (ks. Beaudoin & Taylor 2004) Monet opettajat eivät suoraan myönnä puheissaan koulussa liikkuvan juoruja. Juorut ja ennakkoluulot tulevat kuitenkin ilmi esimerkiksi siinä, että opettajat perustavat ajatuksiaan kuulopuheille.

*”Tai itse asiassa en oo varmaan koskaan ollu paikalla, mutta kuulen semmosta juttua, että jossain opettajankokouksessa on, tai jossain aamuvälkkäkokouksessa jollain opettajalla on mennyt hermo johonki juttuun ja sitten on siitä korotettu ääntä ja se on aiheuttanu sitte ehkä mielipahaa se millä tavalla se asia esitetään.”(Ope7)*

Ennakkoluulot ja juorut tulevat yleensä ilmi myös niiden kohteille. Muutama tutkimukseen osallistuja oli toiminut sijaisena ennen nykyistä virkaansa samassa koulussa. Eräs heistä pohtii puheissaan sitä, miten eri tavalla yhteisö häneen suhtautuu nyt verrattuna sijaisaikaan. Pätevyys vaikuttaa monien opettajien kokemuksissa siihen, miten muut opettajat käyttäytyvät heitä kohtaan.

*”Oli myös positiivista huomata, että opettajat, joiden olin ajatellut ”ajattelevan minusta pahaa” olivat nyt ihan erilaisia. Minusta siis tuntuu, että epäpätevänä tai pätevänä sinut otetaan vastaan jotenkin erilailla.”(Ope10)*

Myös yhteisöön tulijan ennakkoluulot ja siitä juontuva käytös saattaa vastavuoroisesti vaikuttaa yhteisön toimintaan. Voidaankin ajatella, että työyhteisö toimii eräänlaisena peilinä jäseniään kohtaan. Henkilöllä, joka arvostaa itseään on helpompi tulla arvostetuksi myös työyhteisössä. Jos tulokas olettaa saavansa tietynlaista kohtelua, hän helposti myös itse käyttäytyy sen mukaisesti.

*”Jos sä meet sinne opehuoneeseen ja istut sinne sohvalle, etkä sano kellekkään mitään niin voiks sä myöskään olettaa, että kaikki tulee sun luokse.”(Ope8)*

Ennakkoluulot ovat jollain tavalla osa ihmisyyttä. Ne tulevat usein ilmi, vaikkei niitä suoraan sanottaisikaan. Ilmeet, eleet ja pienet kommentit tuovat esille ehkä enemmän kuin niiden tuottaja arvaisikaan.

*”Kuitenkin heti alusta asti koin jonkinlaista eriarvoisuutta. Koin, että esiopetus on luokanopettajien mielestä alempiarvoista työtä. ”Siellähän vain leikitään” on ollut joidenkin kommentti esim. luokka-avustajia jaettaessa.”(Ope21)*

Ennakkoluuloihin voi kuitenkin vaikuttaa avoimuuden kautta. Keskustelu ja tutustuminen toisen työhön ja tapaan toimia voivat olla isoja tekijöitä toisen työn arvostuksen kehittämisessä.

### 6.3.3 Selvittämättömät ongelmat ja ristiriidat työyhteisössä

Suurin osa opettajista ei halua myöntää, että yksittäisten ihmisten keskinäiset riidat vaikuttavat kokonaisilmapiiriin. Vaikutukset näkyvät kuitenkin esimerkiksi puheissa siitä, että joitakin toimijoita ei voi laittaa esimerkiksi samaan työryhmään. Pelko riitojen purkautumisesta ja siitä seuraavasta ilmapiirin pilaantumisesta johtaa järjestelyihin ja tiettyjen henkilöiden välttelemiseen. Yhteisön jäsenet tiedostavat sen, ketkä pystyvät tekemään yhteistyötä ja ketkä taas eivät.

*”On tiettyjä henkilöitä, jotka ei välttämättä hakeudu toistensa seuraan ja sit jos on vaikka opekokouksia tai muita niin se voi olla niin, että kun joku sanoo jotain niin toinen ei välttämättä kommentoi siihen mutta sen näkee ilmeistä ja eleistä semmosen, siis se on sitä sanatonta viestintää.”(Ope3)*

*”Näkemyseroja kyllä on ollut, mutta olen koittanut joskus olla vaan hiljaa ja esimerkiksi järjestää tunnit toisin jos tuntuu että jonkun opettajan kanssa yhteistyö ei suju.”(Ope10)*

Tietynlainen sovittelu ja kompromissien tekeminen on osa toimivan työyhteisön arkea. Onko vaikeneminen kuitenkaan aina oikein? Jos työyhteisö välttelee keskusteluja ja vaikenee ongelmista, kehitys pysähtyy. Tämänkaltaisen toimintatapa ehkä tarjoaa nopean avun tilanteisiin hetkellisesti, mutta saa myös aikaan kierteen, jossa tiettyjä henkilöitä täytyy vältellä ja oman jaksamisen kanssa taistella.

### 6.3.4 Kiire

Lähes poikkeuksetta kaikkien opettajien kokemuksia kuvaa jossain määrin kiire. Kiireellä on oma vaikutuksensa opettajan henkilökohtaiseen jaksamiseen, mutta myös toimintamalleihin. Kiire asettaa isoja haasteita yhteisöllisyyden muodostumiselle. Opettajat kokevat, ettei kouluarjessa ole aikaa rennolle keskustelulle ja asioiden purkamiselle. Monet tutkijat ovatkin maininneet kiireen olevan hidasteena opettajien ja työyhteisöjen kehittymiselle (esim. Sahlberg 1996; Beaudoin & Taylor 2004). Monille keskustelutuokiot yhteisön kesken auttavat merkittävästi jaksamaan työarkea. Nämä tuokiot ovat suuressa osassa yhteisöllisyyden rakentumista.

*”Vähän enemmän sitoutumista ja kiinnostusta työtä kohtaan toivoisin koko yhteisöltä, että ehtisimme vaihtaa hyviäkin ajatuksia eikä pelkästään puhua ongelmista. Osa työkavereista poistuu mahdollisimman pian työpaikalta omaan elämään. Itse koen niin, että jos voimme viipyä asioitten äärellä hetken työpäivän päätteeksi, ilta ja omat jutut ovat sen jälkeen mukavampia.” (Ope14)*

Opettajat kokevat, että aikaa pitäisi riittää myös rennolle yhdessä olemiselle kiireen vastapainona. Näin toisiin tutustuminen ja toisten toimintatapojen oppiminenkin sujuisi luontevammin.

Opettajien puheissa korostetaan tehokkuutta itseisarvona. Kommunikoinninkin tulee olla tehokasta. Kuitenkin niin sanottu ”tehokas” kommunikointi voi helposti kääntyä itseään vastaan. Kiireellinen, suora kommunikointi aiheuttaakin usein väärinymmärryksiä. Kun näitä ei ehditä käydä työyhteisössä läpi, voi yksittäisistä sanoista ja lauseista muodostua suuria tulevaisuuden toimintaa haittaavia ”tunnettyjä”.

*”Et jos on vaikka joku tilanne, vaikka joku sanoo sulle hölmösti tai muuta niin sitte kiireessä mennään ohitte ja sitte joku saattaa jäädä sitä miettimään ja se saattaa jäädä takaraivoon ja sit ruvetaan pätkäileä sitä omassa päässä.” (Ope4)*

Väärinymmärrysten aiheuttamat ristiriidat ja negatiiviset tunteet saattavat vahingoittaa työilmapiiriä ja hankaloittaa yhteistyötä. Näin tehokas kommunikointi saattaa viedä enemmän aikaa, kuin perusteellinen keskustelu ja asioiden läpikäynti jo tapahtumasarjan alkupisteessä.

### 6.3.5 Huonot työolosuhteet

Opettajan työn olosuhteet asettavat haasteita kollegiaalisuudelle ja yhteisöllisyydelle. Opettajat mainitsevat vuoden ”stressipiikeiksi” joulun ja kevään. Tällöin tehtävät kasaantuvat ja stressi kasvaa. Stressi ja väsymys tuovat mukanaan myös konflikteja työkavereiden kesken. Keväällä myös uraansa aloittelevien opettajien työolosuhteet ovat usein epävakait. Novisiin työtä ja jaksamista varjostaa pelko kevään työtilanteesta ja opettajatarpeesta. Tämä luo oman paineensa opettajan arkeen.

*”Mikä nyt on opettajan työssä raskasta niin ehkä se, että ne työt kasaantuu keväälle tai jotenki että tulee semmonen hektisyys, että pitää olla joka suuntaan hereillä tai sitte tää, että missä tilanteessa mä nyt oon tässä pätkätyöhommassa vuoden kerrallaan on varmaa ja sitte taas keväällä pitää hakee niitä niin se vie sitte energiaa.”(Ope7)*

Vaikka suurin osa yhteisöllisyyttä hidastavista tekijöistä onkin työyhteisön toimijoista ja opituista toimintamalleista johtuvia, voivat myös yhteisön *ulkopuoliset tekijät* vaikeuttaa kollegiaalista toimintatapaa. Täysin opettajasta ja työyhteisöstä riippumattomat olosuhteet voivat hankaloittaa yhteistyötä opettajien välillä.

*”Toisinaan esiintyy konflikteja. Syitä ovat esimerkiksi informaatiokatkokset, itsekkyys, väsymys, liian paljon töitä, puutteet sosiaalisissa taidoissa, resurssien epätasainen jakaminen, kaupungin taloudellinen tilanne.”(Ope9)*

Eräs opettaja puhuu haastattelussa opettajien keskinäisestä yhteistyöstä. Hän kertoi, että koulun sisäilmaongelma aiheuttaa haasteita yhteisöllisyyden muodostumiselle.

*”Mä oon tekemisissä sen välttämättömän, mutta se että ei tuolla opehuoneessa pysty hengittämään.”(Ope3)*

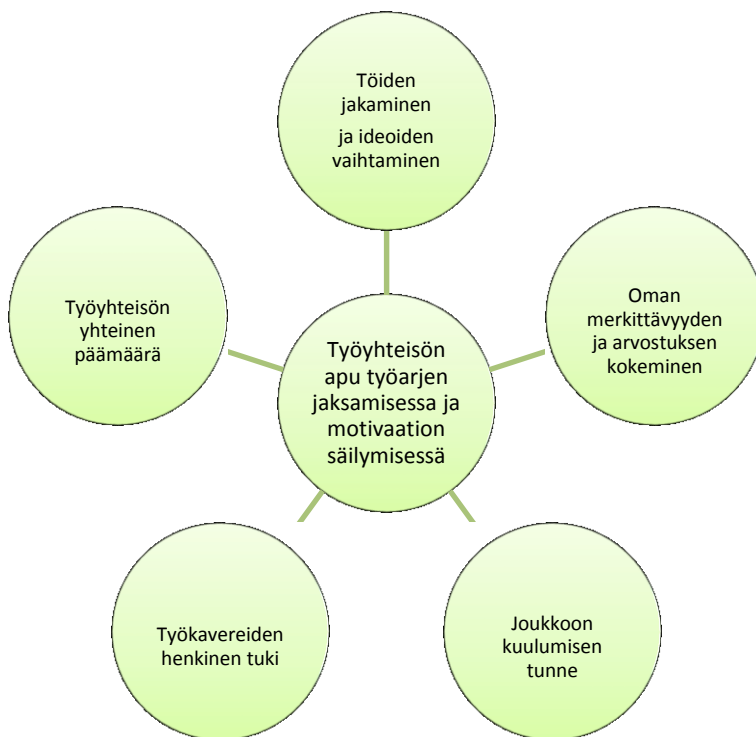
Huonot olosuhteet saattavat siis estää opettajien välisten suhteiden muodostumista ja vahvistumista. Näin opettaja saattaa jäädä paitsi kollegiaalisesta tuesta ja siitä aiheutuvasta turvallisuuden- ja mukavuudentunteesta.

## 6.4 Yhteisöllisyyden merkitys työssä jaksamisen edistäjänä ja motivoijana

*”Toimiva työyhteisö ja yhteistyö helpottavat kaikkien arkea. Yhteistyön puute on oire jostain. Jos yhteistyö ei toimi, niin taas kuluu energiaa väärään kohteeseen. Tavalla tai toisella opetuksen ja kasvatuksen keskiössä olevat oppilaat kärsivät.” (Ope15)*

Opettajien puheissa yleisesti nähdään yhteisöllisyydestä olevan hyötyä esimerkiksi työssä jaksamiseen ja viihtymiseen. Jotta näin olisi, yhteistyö ja siitä syntyvä näennäinen yhteisöllisyys ei saisi olla pakotettua, vaan sen tulisi lähteä opettajayhteisön omasta aloitteesta. Näin opettajat olisivat mitä todennäköisimmin jo valmiiksi omaksuneet yhteisöllisen toimintamallin arvoja ja näkisivät tiiminä toimimisen jo valmiiksi rikkautena.

Opettajien vastauksia ja haastatteluja tarkastellessani esille nousi viisi tekijää, jotka auttavat opettajaa jaksamaan työssään. Jaksamista ja motivaatiota työarjessa edistävät työtaakan jakaminen ja ideoiden vaihtaminen, merkittävyyden ja arvostuksen kokeminen yhteisön jäsenenä, työyhteisöön kuulumisen tunne, työkavereiden henkinen tuki ja yhteinen päämäärä työyhteisössä. Havainnollistan näitä tekijöitä myös seuraavassa kuviossa.



**KUVIO 4.** Työyhteisöön liittyvät työarjen jaksamista ja motivaation säilymistä edistävät tekijät

#### 6.4.1 Töiden jakaminen ja ideoiden vaihtaminen

Opettajien puheista huokuu yhteistyöhön liittyvät hyvät ja huonot kokemukset. Yksi useimmin käsitelty positiivinen puoli opettajien puheissa oli töiden jakaminen sekä ideoiden vaihtaminen. Nämä asiat motivoivat opettajia, kun yhteistyö oli toimivaa molemminpuolisesti. Toisaalta taas tämänkaltaisen konkreettisen yhteistyön puuttuminen saattoi aiheuttaa ahdistusta ja suruakin sekä kuormittaa jaksamista. Useat opettajat huomioivat töiden jakamisen merkittävyyden, mutta ymmärsivät myös, että niin sanottu huono yhteistyö ottaa enemmän kuin antaa. Tämän takia monen opettajan puheesta kuului myös haluttomuus yrittämiseen ensimmäisten epäonnistumisten jälkeen.

*”Toisaalta en pistä päästäni tahallaan ampieispesään, jos huomaan yhteistyön hedelmättömäksi. Hoidan tällaisessa tilanteessa vain pakolliset asiat ja that’s it. Jos työtovereiden seurassa viihdytään, en seuraa kellosta työajan päättymistä. Edelleen joustavien työtovereiden kanssa tulee järjestettyä ylimääräistä mukavaa puuhaa oppilaille ja työyhteisölle. Negatiivinen työyhteisö aiheuttaa juuri päinvastaisia vaikutuksia. Edelleen luulen, että poissaolot opettajien ja oppilaiden kesken lisääntyvät jos yhteistyö ei suju. Oppilaiden motivoituneisuus kärsii väsyneen opettajan tunneilla ja tämä vaikuttaa tuloksiin.”(Ope9)*

Epäonnistumiset yhteistyön tekemisessä saatettiin liittää tiettyihin toimijoihin työyhteisössä tai huonoihin olosuhteisiin. Uuden epäonnistumisen pelko ja tämän aiheuttama haluttomuus yhteistyöhön saattaa johtua yhteisöllisen toimintakulttuurin puutteesta. Yhteisöllisyys ja sen mukanaan tuoma jatkuva yhteistyö on toimintamalli, johon pitää opetella. Tämä vie aluksi aikaa ja energiaa, mutta vakiintuessaan palkitsee. Eräs työyhteisön jäsen kertoi, että opittu malli pysyy ja kantaa yhteisöä. Yhteisön uusia tulokkaita ei välttämättä tarvitse kädestä pitäen opettaa yhteisöllisyyteen, vaan kollegiaalisuus opitaan luonnostaan yhteisön arjessa.

*”Omasta mielestäni meillä on luottamuksellinen ja toisia tukeva ilmapiiri, opettaja saa olla oma itsensä. Toisaalta vahva toimintakulttuuri voi toisinaan myös sosiaalistaa työyhteisön uuden tulokkaan. Olemme kuin hieman tavallista suurempi perhe iloineen ja suruineen, onnistumisineen ja haasteineen.”(Ope15)*

Kollegiaalinen työilmapiiri mahdollistaa työtaakan helpottumisen. Tutkimukseen osallistuneet opettajat näkivät opettajien välisen yhteistyön hedelmälliseksi ja jopa välttämättömäksi. Opettajien puheissa näkyi innostus esimerkiksi puhuttaessa vastuualueiden jakamisesta ja ideoiden vaihdosta. He kokivat erityisen hyödylliseksi paitsi omien, myös työkavereiden vahvuuksien käyttämisen

opetustyössä. Tätä kautta myös oman työn ja osaamisen merkittävyyden kokeminen lisääntyi. Opettajat pääsivät yhteisten ideointi- ja suunnittelutuokioiden kautta myös oppimaan uusia toimintatapoja. Näin myös elinikäisen oppimisen ja ammatillisen kasvun ideaali pääsi toteutumaan. Opettajat kokivat myös, että lapset hyötyvät opettajien välisestä yhteistyöstä enemmän.

*”Me pystytään ideoimaan yhdessä ja pystytään toteuttamaan se niin että yks tekee yhtä, toinen tekee toista, kolmas tekee kolmatta. Kun sä teet vaikka jotain yhtä osa- aluetta, niin sä pystyt siinä paneutumaan paljon paremmin ja sit taas toisaalta tuntuu että ne lapsetki saa siitä paljon enemmän.”(Ope3)*

Hedelmällinen yhteistyö helpottaa työtaakkaa ja antaa luokanopettajille mahdollisuuden perehtyä tarkemmin omiin opetettaviin osa-alueisiinsa. Yhteistyö ja yhteinen ideointi myös motivoi monia opettajia tekemään töitä. Erityisesti nuorelle opettajalle ideoiden vaihto vanhemman osajan kanssa voi olla elintärkeää jaksamisen näkökulmasta tarkasteltuna. Eräs opettaja puhui omasta kokemuksestaan painotetulla luokalla opettamisesta ja yhteistyöstä toisen samaa työtä tekevän opettajan kanssa seuraavalla tavalla:

*”Kun samaa hommaa tekee toinen opettaja eri vuosiluokalla, mut kuitenkin, nii sitte pysty sitä hyödyntään sitä toisen kokemusta kans ja kyselleen, että miten kannattaa toimia ja miten yleensä tehdään.”(Ope7)*

Epävarmuus syö helposti työyhteisön uutta tulokasta. Kokeneen jäsenen avusta onkin paljon hyötyä nuorelle opettajalle. Yhteistyö ja arvostus työyhteisöltä saavat nuoren opettajan tekemään ihmeitä ja uskomaan itseensä. Yhteistyö kasvattaa kuitenkin ammatillisesti myös kokenutta työntekijää.

#### 6.4.2 Oman merkittävyyden kokeminen ja arvostus työyhteisössä

Oman työn ja osaamisen kokeminen merkittäväksi ja arvostettavaksi on hyvin tärkeää opettajan jaksamisen kannalta. Opettajan tulisi saada kokea, että hänen työpanoksellaan on merkitystä (ks. Himanen 2010). Tämänkaltaiseen kokemukseen johdattavat esimerkiksi selkeät vastuu- ja osaamisalueet työyhteisössä. Kun nämä alueet jaetaan toimijoiden vahvuuksien mukaan, on suuri



mahdollisuus, että opettajat sekä yhteisö kokee jokaisen jäsenen toiminnan merkitykselliseksi ja arvokkaaksi. Eräs opettaja puhuu omasta yhteisöstään ja paikastaan yhteisössä:

*”Ne ikään kuin antaa mulle paikan siellä yhteisössä ja tekee musta merkityksellisen. Mulla on ollu toi musiikki koko ajan se mun juttu ja tavallaan mä oon siinä saanu semmosta meriittiä tai se on se pala mitä mä hoidan. Toki se on aika iso pala, mutta täällä on kaikilla joku semmonen vahvuus, mikä mun mielestä tuo tänne eloa ja valoa.”(Ope8)*

Omien ja kanssatoimijoiden vahvuuksien tunnistaminen luo myös tietynlaista turvantunnetta. Vaikka onkin selvää, että opettajan tulee pystyä kohtaamaan työssään epävarmuutta aiheuttavia uusia asioita, voi vahvuuksien hyödyntäminen vastuualueilla luoda turvaa. Näin jokainen saa kokemuksen omasta pystyvyydestään ja paikastaan yhteisössä.

*”Ja sitte semmonen turvallisuus, että ei mulla oo ollu koskaan täällä semmonen olo, että mä en riittäis tällasena ku mä oon, mikä on ollu mun mielestä tän yhteisön semmonen sairaan iso juttu.”(Ope8)*

Kun opetus- ja vastuualueita jaetaan opettajien kesken, ei keskinäiseltä kommunikoinnilta voi välttyä. Voidaankin siis ajatella, että usein vastuualueet johtavat luonnolliseen yhteistyöhön opettajien välillä. On tietysti mahdollista, että määrätty, opettajien oman toiveen vastainen vastuualueiden jakaminen ja siitä aiheutuva pakonomainen kommunikointi työyhteisön jäsenten kesellä voi aiheuttaa konflikteja. Onkin muistettava, että yhteisöllisyyden muodostuminen vaatii työtä ja myönteistä suhtautumista kaikilta yhteisön jäseniltä.

Työyhteisön keskinäiseen arvostukseen liittyy myös ajatus siitä, että kaikki jäsenet saavat olla persoonaltaan juuri sellaisia kuin ovat. Tähän ei kuitenkaan pidä sekoittaa ajatusta siitä, että kaikki saavat käyttäytyä miten haluavat. Luonteenpiirteitä voi olla erilaisia, mutta käytöksen tulisi toimivassa työyhteisössä olla kuitenkin kunnioittavaa. Keskinäisen kunnioituksen ja luottamuksen kautta yhteisön jäsenet voivat vapautua erilaisista valheellisista rooleista ja keskittyä omaan työhönsä ja hyvinvointiinsa.

*”Kaikilla on oma paikka ja kaikki saavat olla juuri sellaisia kuin ovat. Ei tarvitse esittää mitään roolia.” (Ope10)*

*”Se olis aivan hirvee, että kun opettajanhuone on kuitenkin se missä kaikki näkee, että jos sinne pitäisi aina vetää joku rooli päälle niin ku astut ovesta sisään että silleen: ”Hih mulla on kaikki hirveen hyvin tänään”, niin se olis itelle hyvin raskasta.”(Ope3)*

Roolista vapautuminen ja luottamuksellinen ilmapiiri ei kuitenkaan tarkoita sitä, että kaikki toimijat haluaisivat avata oman itsensä ja elämänsä täysin työyhteisölle. Kuten aiemmin jo todettiin, on olemassa erilaisia persoonia. Tämän ymmärtäminen ja kunnioittaminen onkin tärkeää työyhteisön hyvinvoinnin kannalta. Eräs opettaja mainitsikin, että omista murheistaan saa kertoa hyvässä työyhteisössä, kaikki eivät vain halua tehdä niin.

*”On täälläki semmosia jotka ei halua puhua mitään ja sitäkin kunnioitetaan, että ei täällä keneltäkään sitä lypsetä, että kerro ny, että meidän on pakko tietää. Kaikki saa olla semmosia kun on.”(Ope8)*

Toinen opettaja taas huomioi, ettei työ- ja yksityiselämän erillään pitäminen tarkoita sitä, ettei voisi olla avoin.

*”Hyvä ilmapiiri vaatii mielestäni kanssakäymistä myös työasioiden ulkopuolelta. Ei välttämättä tarvitse kertoa kaikkea henk. koht. elämästä, mutta olla avoin ja erityisesti kiinnostunut aidosti siitä, mitä toiselle kuuluu.”(Ope18)*

### 6.4.3 ”Samassa veneessä” oleminen

Yhteisöllisyys ja sen mukanaan tuoma kollektiivisen päämäärän ja yhteisen hyvän tavoittelu motivoi opettajaa tekemään työnsä hyvin. Raina (2012, 21–22) totesikin, että yhteisön tuen toimintansa takana kokeva opettaja pystyy työssään parempiin suoriutuksiin. Kokemus joukkoon kuulumisesta ja yhteisestä päämäärästä toimivat hyvinä kannustajina. Kun jokainen kokee oman panoksensa merkittäväksi yhteiseen päämäärään pyrittäessä, nousee myös halu toimia yhteisön hyväksi. ”Samassa veneessä” oleminen kannustaa opettajaa yrittämään parhaansa myös yhteisön ja ilmapiirin näkökulmasta tarkasteltuna – yhteisön jäsenenä.

*”Kaikki tehdään samaa työtä ja yritetään puhaltaa samaan hiileen ja jos joku pulma tulee niin sitä pyritään yhdessä ratkasemaan sillain, että kannustetaan toista. Varsinkin niitten kanssa joita on kauimmin tässä tuntenu niin pystyy puhuun aika monistakin asioista, että sillain motivoi tekeen työn hyvin. Että työ toimii.”(Ope7)*

Yhteisen päämäärän tärkeys ja vallitseva yhteisömyönteinen asenne vaikuttaa suuresti myös opettajan jaksamiseen. Yhteinen käsitys toimintamalleista ja päämääristä auttaa yhteisöllisyyden luomisessa ja vähentää yksittäisen opettajan työtaakkaa.

*”Kun meillä opettajilla on keskenämme mukavaa, tottahan se heijastuu myös talon yleiseen ilmapiiriin. Puhallamme yhteiseen hiileen saadaksemme oppilaille mahdollisimman hyvän oppimisilmapiirin. Meillä on myös samanlainen käsitys kurin tärkeydestä. Jokainen saa hyvän kurin ja järjestyksen ja se on myös todella oleellinen asia. Kaikki voimme kommentaa kaikkia oppilaita.”(Ope11)*

Kun yhteisö ajaa omaa näkemystään ja asiaansa yhdessä, ei kaikki vastuu kaadu yhden jäsenen päälle. Edellisessä opettajan puheessa näkyikin, että esimerkiksi järjestyksen valvominen ja tapojen opettaminen oppilaille on koko opettajayhteisön yhteisen esimerkin ja toiminnan tulos. Kaikki ovat siitä vastuussa.

Opettajien puheissa oli esillä selvästi tarve kuulua joukkoon. Tämä tarve näkyi esimerkiksi puhuttaessa roolin esittämisestä, vaikenemisesta ristiriitatilanteissa ja toisten miellyttämisestä.

*”Pitää tuntea kuuluvansa joukkoon ja luottaa kollegoihinsa, jotta uskaltaa ns. näyttää huonot puolensa.”(Ope10)*

*”Ainakaan vielä en ole joutunut konflikteihin työtovereideni kanssa. Näkemyseroja kyllä on ollut, mutta olen koittanut joskus olla vaan hiljaa.”(Ope12)*

Ulkopuolisuuden tunteminen on raskasta varsinkin nuorilla opettajilla, jotka tarvitsisivat yhteisön tukea työuransa alkutaipaleella. Eräs opettaja onkin mieltynyt nykyiseen työpaikkaansa ilmapiirin avoimuuden ja yhteistyöhenkisyiden vuoksi.

*”Tässä koulussa on itse asiassa vähiten mistään kouluista ollu sitä että jotenki jätettäis niinku ulkopuolelle.”(Ope3)*

#### 6.4.4 Työkaverit henkisenä tukena

Opettajanhuoneesta puhutaan toisaalta rentoutumispaikkana, energianlähteenä ja työterapiahuoneena, kun taas toisaalta se voi ilmetä joillekin paikkana, jossa käydään vain silloin kun on pakko. Näyttää siltä, että opettajanhuoneessa oma paikka yhteisössä on kaikkien nähtävillä. Siksi opettajat puhuvatkin työilmapiirin yhteydessä siitä, tarvitseeko opettajanhuoneeseen mentäessä vetää jonkinnäköinen rooli päälle vai ei. Suurin osa opettajista näkee kuitenkin opettajanhuoneen paikkana, jossa saa olla oma itsensä ja jossa tukea vaikeisiin tilanteisiin on aina saatavilla.

*”Välitunnit ovatkin joskus todellista terapiaa esimerkiksi huonosti sujuneen tunnin jälkeen. Kaiken kaikkiaan kollegat ovat tuki ja turva. Eräänlainen turvaverkko.” (Ope10)*

Varsinkin työuraansa aloitteleva opettaja tarvitsee tukea ja apua työelämän ongelmien selvittämisessä. Tuki auttaa selviämään epävarmuudesta ja helpottaa oman opettajaidentiteetin löytymistä (ks. Fantilli & McDougal 2009). Opettajat huomioivat myös, että kollegoilla on suuri merkitys ammatillisen kasvun näkökulmasta tarkasteltuna. Keskustelu ja useiden näkökulmien tarkastelu auttaa opettajaa löytämään parhaita ratkaisuja. Parhaimmillaan noviisin ja kokeneen keskusteluissa yhdistyvät uudet teoriat ja kokemuksen tuoma tieto.

*”He peilaavat omaa käyttäytymistäni ja kasvattavat minua opettajana. Työkaverit tekevät opettajanhuoneesta paikan, josta saa energiaa jaksaa.” (Ope14)*

Ammatillinen kasvu ja oman ammatti-identiteetin löytäminen ovat suuria jaksamista ja motivaatiota edistäviä tekijöitä. Oman opettajuuden löytäminen tuo varmuutta työntekoon ja luo uskoa omiin valintoihin. Eräs opettaja puhuikin siitä, miten omaan osaamiseen luottaminen ja yhteisön tuki vaikuttavat työssä jaksamiseen ja -viihtymiseen.

*”Oppilaiden ja vanhempien tuki yhdistettynä omaan vahvaan ammatti-identiteettiin, käsitykseen opettajuudesta, saattoi minua urallani eteenpäin.*

*Koulutuksen myötä kasvatettu ammatti-identiteetti, työyhteisön sekä oppilaiden ja heidän vanhempiansa tuki auttaa opettajaa jaksamaan.”(Ope15)*

Yksi suurimmista jaksamista edistävistä tekijöistä opettajien puheissa on tieto siitä, että apua on aina saatavilla. On tärkeää, ettei opettaja joudu ajattelemaan, että kaikesta pitää viimeiseen asti selvitä yksin.

*”Jotenki ku ittestäki tuntuu, että alkaa vavisuttamaan niin sillan täältä tulee OHR-ryhmä ja ne on sun takana ja sitten asiat hoidetaan.”(Ope8)*

Opettajat kuitenkin huomioivat yhteistyön ja yksin tekemisen vastapainon tärkeyden. Opettajan toimenkuvan autonomisuus on myös tärkeä ja motivoiva tekijä opettajan työssä. Eräs opettaja pohtikin yksinäisyyden, autonomisuuden ja yhteistyön problematiikkaa.

*”Mulla on semmonen olo, että mä en oo todellakaan mitenkään yksinäinen tai yksin. Sitten taas toisaalta oon mä siinä mielessä yksin, että jos mä haluan vaikka musiikissa kokeilla jotain, mitä kaikki muut on sillain, että en varmaan tee niin sitten mä voin kokeilla. Että se on mun mielestä semmosta positiivista autonomiaa. Ei tavallaan oo yksin, mutta sitten voi kuitenkin tehdä niitä kokeilujansa. Mä pidän paljon välitunteja kun ei oo koko koulun välituntia ja vetelen vähän omista naruista ja siihen mulle annetaan mahdollisuus. Se on mun mielestä se mikä myös motivoi.”(Ope8)*

Autonomia siis motivoi ja onkin väylä oman luovuuden toteuttamiselle ja oman näkemyksen löytämiselle. Kuitenkin työyhteisön tuki sitä tarvittaessa on opettajille erittäin merkittävä asia.

#### 6.4.5 Nuoren opettajan näkökulma ja tapa puhua yhteisöllisyydestä ja omasta työyhteisöstään

Opettajien puhetapaa analysoidessa on hyvä muistaa, että haastattelutilanteissa äänenpainoilla ja eleillä on oma painonsa merkityksiä tulkittaessa. Näitä nonverbaalisia viestejä ei pysty todistamaan tutkimuksessa, mutta ne tulee kuitenkin huomioida analyysissä, jotta kuvailtu kokemus olisi mahdollisimman todenmukainen ja analyysi pätevä. On kuitenkin syytä huomioida tutkimuksen luotettavuuden kannalta, että tämänkaltaisia viestejä hyödynnettäessä, kyse on aina tutkijan tulkinnasta.

Nuorelle opettajalle yhteisöllisyys on merkittävä tekijä jaksamista, viihtymistä ja ammatillista kasvua tarkasteltaessa. Opettajien puheista tulee ilmi, että kollegiaalisen toimintakulttuurin seurauksena esimerkiksi koulun tavoille oppiminen on helpompaa, ratkaisut löytyvät nopeammin ja epävarmuus katoaa. Kokeneen opettajan kanssa työskentely opettaa ja kasvattaa yhteistyön molempia osapuolia. Nuorilla opettajilla työkaverit ja yhteisöllisyys näyttääkin olevan suuremmassa osassa jaksamista ajatellen kuin vanhemmilla työntekijöillä. Vanhemmat työntekijät puhuvat enemmän oppilaiden hyödystä ja parhaasta mahdollisesta oppimisympäristöstä. Yhteisöllisyys nähdään siis nuorempien puheissa välineenä jaksamiseen, kun taas vanhemmilla se esiintyy välineenä lasten edun tuottamiseen. Tämä voi johtua esimerkiksi siitä, että uransa aloittavat opettajat taistelevat vielä omasta paikastaan ja etsivät suuntaansa, kun taas kokeneemmat toimijat näkevät niin sanotun laajemman kuvan. Tämän voidaan ajatella olevan ammatillisen kasvun tulosta. Voisi ajatella, että parhaimmillaan työyhteisö auttaakin jäseniä kasvamaan ja kehittämään ammatillista osaamista.

Nuorten opettajien puheissa oman paikan etsiminen ja epävarmuus näkyi esimerkiksi omien ajatusten loiventamisena. Tällä loiventamisella tarkoitetaan esimerkiksi sitä, että ajatukset alkavat sanoilla *musta tuntuu* ja *mä en tiedä, mutta*. Vanhemmat opettajat puhuivat suuremmin omista kokemuksistaan. Esimerkiksi eräs kokeneempi opettaja totesi seuraavalla tavalla:

*”Meillä yhteisöllisyydestä ei ole hajuakaan!”(Ope21)*

Oman paikan etsiminen näkyy myös diskurssina, jota voisi nimittää *ihastumispuheeksi*. Tämä 21)eiivätkä löydä siitä yhtäkään epäkohtaa tai asiaa, jonka haluisivat muuttaa. Seuraavassa sitaatissa yhteisön toimivuutta korostetaan ihastumispuheelle tyypillisesti esimerkiksi sanoilla kaikki ja ei mitään.

*”Kaikki mitä mä oon halunnu sanoa on menny perille.. Ei mulla oo mitään pahaa sanottavaa kestäkään.”(Ope2)*

Noviisiopettajien puheessa esiintyi vahva ajatus siitä, että oma paikka yhteisössä tulee ansaita. Oma panos vaikuttaa suuresti siihen, miten yhteisö kohtelee tulokasta. Tämä saattaa aiheuttaa painetta ja

johtaa oman jaksamisen laiminlyöntiin. Tämä näkyy esimerkiksi siinä, että noviisin on vaikea kieltäytyä niin sanotuista ylimääräisistä tehtävistä. Eräs opettaja kertoikin omasta kokemuksestaan:

*”Kun on kevät- tai joulujuhla tulossa niin sit se on melkein sitä, että ei välttämättä haluiskaan mennä sinne opettajanhuoneeseen, että apua, että nyt joku tulee taas ja tuppaa mulle jotain uutta, että voisiks sää hoitaa tän taikka ton.” (Ope7)*

On mahdollista, että kieltäytymisen vaikeuteen liittyy myös se, että joillakin nuorilla opettajilla esiintyy tietynlainen selviytymisen tarve. Vahva kuva kutsumusammattista ja opettajuuden yksinäisyydestä ohjaa toimintaa. Opettajat saattoivatkin ylikorostaa omaa positiivista asennettaan työtä kohtaan sekä omaa alalle kuuluvuuttaan puheissaan.

*”Töihin lähteminen ei ole koskaan tuntunut raskaalta. Olen aina halunnut olla opettaja ja olen vihdoin saavuttanut haaveeni.” (Ope10)*

On kuitenkin huomioitava mahdollisuus siihen, että on henkilöitä, jotka menevät joka kerta mielellään töihin, eivätkä ole koskaan tunteneet työntekoa raskaaksi. Kuitenkin voimakkaat ilmaisut ja eleet, sekä oma kokemus noviisiopettajuudesta tukevat ihastumispuheen mahdollisuutta.

# 7 TUTKIMUKSEN EETTISYYS JA LUOTETTAVUUS

## 7.1 Tutkimuksen eettisyys

Erilaisia päätöksiä tehdessään tutkijan tulee osata ajatella myös ratkaisujen eettisyyttä. Eettinen pohdinta oli luonteva osa omaa tutkimustani ja kulki mukana koko tutkimusprosessin ajan. Kuten de Laine (2000, 16) kirjoituksessaan toteaa, eettinen pohdinta on väistämätön osa tutkimuksen ja erityisesti kenttätöön tekemistä. Tutkimuksen perustuksina ovat objektiivisuus, kriittisyys, autonomisuus, rehellisyys, ihmisarvon kunnioittaminen, vastuullisuus sekä jatkuva pohdinta ja oman työn reflektointi. Näiden tekijöiden tärkeyden eettisesti hyvässä tutkimuksessa huomioi myös Hirvonen (2006, 37–38) artikkelissaan. De Laine (2000, 3) mainitsee myös, että tutkijan tulee osata tarkastella tutkimustilannetta tutkimukseen osallistujan näkökulmasta. Osallistujan arvot, tunteet, tutkimustilanne ja sen seuraukset osallistujalle ovat esimerkkejä niistä asioista, joita tutkijan tulee kuljettaa mielessään läpi tutkimusprosessin. Omassa tutkimuksessani aineiston hankinta ja tutkittavien anonyymiteetin säilyttäminen vaativat eniten eettistä pohdintaa. Tämä johtuu suurelta osin siitä, että vastauksia oli hyvin vaikea saada ja osallistujamäärä jäi suhteellisen pieneksi.

Tutkimuksen tekoa hidasti ongelmat aineistonkeruuvaiheessa. Ajatuksena tutkimuksen alkuvaiheessa oli saada osallistujia monista erilaisista kouluista ja taustoista. Vastaajia oli kuitenkin hyvin vaikea saada. Toinen hankaloittava tekijä oli kuntien erilaiset tutkimusluvan hankintakäytännöt. Vaikka opettaja olisikin ollut halukas vastaamaan kyselyihin ja osallistumaan haastatteluihin, ei koulun johdon mielipide välttämättä ollut myönteinen. Tämä karsi ennestään vastaajia. Kuitenkin eettinen tutkimus vaatii taakseen paitsi osallistuvien opettajien luvat, myös työnantajan luvan tutkimukselle (Eskola & Suoranta 1998, 52). De Laine (2000, 124) kutsuukin tämänkaltaisia ylempiä tahoja ”portinvartijoiksi”. Joskus tutkimuksen teko vaikeutuu ja olennaista tietoa jää pimentoon, kun ”portinvartijat” eivät halua kyseistä tutkimusta tehtävän. De Laine (em.) mainitsee, että vaikka asiaa ei aina niin nähdäkään, voisi tätä joissakin tapauksissa sanoa sananvapauden rajoittamiseksi. Kielteisen reaktion välttämiseksi ja eettisen tutkimuksen



johtamiseksi tutkijan on oltava mahdollisimman avoin ja informatiivinen tutkimuksen lähtökohdista, prosessista ja tavoitteista myös ylempiä, päättäviä tahoja kohtaan. Omassa tutkimuksessani, monien yhteydenottojen jälkeen, sain haastateltavakseni sekä vastaajiksi opettajia hyvin erilaisista lähtökohdista.

Tutkimusaineistoa kerätessäni pidin tärkeänä sitä, että tutkittavat todella tietävät ennen osallistumistaan tutkimuksen lähtökohdat ja ymmärtävät tutkimustilanteen luottamuksellisuuden sekä tutkijaa sitovan vaitiolovelvollisuuden. Näin sain tutkittavilta niin sanotun perehtyneen suostumuksen. Harrison ja Rooney (2012, 38) kertovat, että tutkittavan oikeuksia kunnioittaakseen tutkijan tulee selvittää tutkittaville tutkimuksen lähtökohdat, tavoitteet ja mahdolliset seuraamukset. Tämä on yksi eettisen tutkimuksen tärkeimmistä lähtökohdista.

Arkistoin kirjoitetut vastaukset ja nauhoitin sekä litteroin haastattelut myöhempää tarkastelua varten sekä todellisen tutkimustilanteen muistamiseksi. Silverman (2000, 200–202) puhuukin tutkimuksen eettisyyttä lisäävistä tekijöistä, joista esimerkiksi tutkittavan kunnioittaminen on suuri osa. Tutkittavan kunnioittamiseen kuuluu esimerkiksi edellä mainittu osallistumisen vapaaehtoisuus ja erityisesti osallistujan perehtynyt suostumus sekä anonymiteetin säilyttäminen tutkimusprosessissa.

Eskola ja Suoranta (1998, 56–57) huomioivat anonymiteetin ja luottamuksellisuuden tärkeyden tutkimuksen joka vaiheessa. Myös Kuula (2006, 124) kutsuu yksityisyyden kunnioittamista yhdeksi tärkeimmistä tutkimuseettisistä normeista. Yksityisyyden kunnioittaminen merkitsee paitsi anonymiteetin suojaamista myös tutkittavan oman päätäntävällän kunnioittamista ja tietojen luottamuksellisuuden turvaamista. Pidin huolta siitä, että tutkimukseni noudattaa näitä eettisen tutkimuksen perusajatuksia. Yksi konkreettinen, huomioitava eettinen tekijä oli myös se, että tutkimukseen osallistuneita kouluja, nimiä tai sijainteja, ei eriteltäisi, eikä kouluja tulisi vertailemaan.

Anonymiteetin suojeleminen tarkoitti omassa tutkimuksessani käytännössä sitä, että tutkittavien nimiä tai koulujen tarkkaa sijaintia ei mainittu. Häivyitin myös käyttämästäni aineistosta koulujen ja tutkittavien erityispiirteet, kuten murteet ja haastateltavien erityiset vastuu- ja opetusalueet. Koin, että tutkimuksen aihe oli tutkittaville arkaluontoinen. Yhteisön ja yhteisöllisyyden totuudenmukaisen tilanteen määrittelemisen oli haastateltaville vaikeaa. Vastaajien yksityisyyden suojaaminen ja tunnistettavuuden estäminen onkin hyvin tärkeää tämänkaltaisessa tutkimuksessa, jossa kerrottujen tietojen ja näkökantojen paljastuminen ja liitettävyys kertojaan saattaa aiheuttaa

tutkimuksen kohteelle vaikeuksia työyhteisössä. Vaikeudet syntyvät esimerkiksi toisistaan eroavista näkökulmista samassa yhteisössä. Jos toinen näkee, että yhteisö toimii ideaalisesti, kun taas toinen kokee yhteisöllisyyden pelkäksi haavekuvaksi, voi näkemyseroista aiheutua skismaa toimijoiden välillä.

## *7.2 Tutkimuksen luotettavuus*

Tehdessäni laadullista tutkimusta tutkimuskohteenani opettajien kokemus, päämääränäni oli ymmärtää yhteisöllisyyttä ilmiönä opettajien kokemusten kautta. Kun tutkimus perustuu tutkittavan ymmärtämiselle, harjoitetaan tulkitsemista. Tulkitsemiseen ja merkitysten rakentumiseen liittyy aina mahdollisuus tehdä vääriä päätelmiä. (Moilanen & Räihä 2001, 44–45.) Tämän takia pyrin tarkastelemaan haastateltavia läheltä ja kaukaa. Vaikka tutkinkin kohteitani yksilöinä, huomioin myös haastatteluista ja kyselyvastauksista muodostuvan laajemman kuvan. Kävin myös tutkimusaikana tutustumassa erilaisiin kouluyhteisöihin ja pyrin havainnoillani tukemaan saamiani tuloksia.

Manning ja Kunkel (2014, 38–39) huomioivat, kuinka tärkeää tutkimuksen luotettavuuden kannalta on tarkastella luotettavuutta jo ennen itse aineistonkeruuvaiheeseen ryhtymistä. Tämän takia, minun tulikin tutkimuksessani esimerkiksi pohtia, kuinka saisin mahdollisimman laajan kuvan tutkittavasta ilmiöstä. Tämänkaltaisen luotettavuuden esitarkastelu on tärkeää, jotta esimerkiksi aineiston kylläntymiseen ja olennaisen tiedon löytämiseen liittyviä epämiellyttäviä yllätyksiä ei tulisi vasta tutkimuksen johtopäätöksiä tehtäessä. Vaikka luotettavuustarkastelu löytyykin usein tutkielman loppupuolelta, ei se tarkoita sitä, että pohdinta kannattaisi itse tutkimusprosessissa jättää loppuvaiheeseen.

Kouluyhteisöjen laajemman kuvan tarkasteluun luotettavuuden kannalta liittyen, tutkimukseni yksi perusajatus oli, että osallistujiksi oli saatava opettajia erilaisista opetus- ja koulutaustoista. Vaikka olinkin ensisijaisesti kiinnostunut tutkimaan noviisiopettajan kokemusta, otin huomioon myös kokeneiden opettajien mielipiteet. Tulin myös huomaamaan, että nämä mielipiteet täydensivät hienosti saatua tietoa noviisien kokemuksista. Tämänkaltaisen moninainen tietoperusta tarjosi laajan näkökulman yhteistyön tekemiseen ja kokemuksiin yhteisöllisyydestä.

Vaikka kiinnostus tutkimusaiheeseen heräsi yleisestä puheesta, jonka mukaan ilmapiiri kouluissa ei olisi hyvä, pyrin hylkäämään tämän ennakkoojatuksen tutkimusta tehdessäni. Tulinkin huomaamaan, että ilmapiiri on hyvin monimutkainen asia ja katsojastaan riippuva. Kun toinen toimija samassa yhteisössä näkee ilmapiirin erinomaiseksi, toinen ei näe ympärillään ainuttakaan hyvän ilmapiirin ja yhteisöllisyyden elementtiä.

Tutkimusolosuhteet olivat riskinä tutkimuksen luotettavuudelle. Opettajien arkea määrittävä kiire saneli ehtoja esimerkiksi aineiston keruulle. Puolet haastatteluista tehtiinkin pitemmillä tauoilla opettajien omissa luokissa. Vaikkakin kiireettömyys olisi haastatteluissa antanut enemmän tilaa ilmiön perusteelliselle läpikäynnille, tuntui, että kiire sai toisaalta opettajat myös puhumaan hyvin suoraan omista tuntemuksistaan. Aikaa ei ollut kysymysten väistelylle ja kauniille kielelliselle muodostamiselle. Yksi pohtimani luotettavuuteen vaikuttava tekijä oli joidenkin osallistujien tuttuus. Tulin kuitenkin siihen tulokseen, että entuudestaan minulle tutut opettajat saattoivat puhua avoimemmin omista kokemuksistaan. Suurin osa kohdejoukosta oli minulle entuudestaan tuntemattomia opettajia ja aineiston keruuseen kuului monia kiireettömiä haastatteluhetkiä kahvikupin äärellä.

Analyysin helpottamiseksi sekä tutkimuksen luotettavuuden takaamiseksi nauhoitin haastattelut sekä arkistoin minulle saapuneet kirjalliset vastaukset. Näin mahdollistin aineiston perusteellisen läpikäymisen myöhemmässä vaiheessa. Luin litteroidut aineistot sekä saapuneet kyselyvastaukset useaan kertaan tarkastellen niitä eri näkökulmista. Luettuani ja kuunneltuani hankittua aineistoa kirjoitin niin sanottuun tutkimuspäiväkirjaani ajatuksiani ja syntyneitä huomioita, joita kävin analyysivaiheessa kriittisesti läpi.

Tutkimukseni luotettavuutta lisää tutkimuksessa käytetty *triangulaatio*. Jo aineistonkeruuvaiheen lähtöajatus siitä, että osallistujiksi oli saatava taustoiltaan erilaisia opettajia, liittyy triangulaatioon (Manning & Kunkel 2014, 39) Eskola ja Suoranta (1998, 68) kertovat yhdeksi triangulaation yleiseksi käyttöperusteeksi, että monien menetelmien käyttö tutkimuksessa saa aikaan kattavammin tietoa tutkittavasta kohteesta. Oman tutkimukseni kohdalla triangulaatiolla viitataan paitsi vastaajien diversiteettiin, myös siihen, että olen tutkimuksessani käyttänyt erilaisia menetelmiä aineiston hankinnassa. Pääasiallisten menetelmien, haastattelun ja kyselylomakkeiden, tukena toimii aktiivinen havainnointi erilaisissa kouluyhteisöissä. Tätä kautta olen saanut tietoa eri näkökulmista ja erilaisin rajoittein. Rajoitteilla tarkoitan, että joillekin haastateltaville kasvokkain puhuminen on saattanut aiheuttaa vaikeuksia asioiden ilmaisemisessa avoimesti. Tämän takia tutkimuksen kannalta

on tärkeää, että haastatteluaineistoa tukemassa ovat kyselylomakevastaukset sekä havainnoinnin kautta saavutettu tieto.

### *7.3 Tutkijan asema*

Oma asemani tutkijana oli osin vaikea. Kuten aiemmin totesin, tein tutkimusta myös tutuissa kouluissa. Tämä aiheutti ristiriitatilanteita, joissa minun piti osata asettua tutkijan rooliin ja erottaa oma henkilökohtainen identiteettini ja kokemukseni omasta tutkijaidentiteetistäni. Olikin tärkeää, että kaikki opettajat ymmärsivät minun toimivan yhteisössä objektiivisena sekä luotettavana tutkijana. Toisaalta koulukulttuurien tuntemisesta oli hyötyä. De Laine (2000, 39) muistuttaa, että tutkimuksen eettisyyden ja luotettavuuden kannalta on tärkeää, että tutkija pääsee tiettyä ryhmää tutkiessaan sisälle kyseisen ryhmän tapoihin ja kulttuuriin. Tutkijan tulee luottamuksen saavuttamiseksi tietää, mitä ryhmä häneltä odottaa. Ryhmän kulttuurin, tapojen ja periaatteiden kunnioittaminen tuo tutkijan todennäköisemmin aidon, syvällisen tiedon äärelle. Ryhmälle on kuitenkin tehtävä selväksi tutkimuksen tekijän asema objektiivisena tutkijana. Hän on tarkkailija, ei yhteisön jäsen.

De Laine (2000, 63) kertoo tutkijan dilemmasta. Tutkijan tulee olla samaan yhteisön ulkopuolinen tarkkailija, mutta myös eräällä tavalla sisällä yhteisön toiminnassa, ymmärtämässä ryhmän toimintaa ja ajatusmalleja. Oman persoonallisen identiteettinsä erottaminen tutkijaidentiteetistä tässä tutkimuksessa oli tarpeellista erityisesti omien ennakkokäsitysten hylkäämisen vuoksi. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta oli tärkeää, että aloitin tuttujenkin yhteisöjen tutkimisen niin sanotusti uusin silmin, niin vapaana omista kokemuksistani ja ennakkotiedoistani kuin vain pystyin. Silti hyödynsin myös tietoja yhteisön arvoista ja säännöistä kunnioittaakseni tutkimukseni kohteita ja ollakseni aiheuttamatta erityistä huomiota yhteisön ulkopuolisena tarkkailijana. Erottuminen olisi mitä luultavimmin vaikuttanut yhteisön jäsenten käyttäytymiseen ja vääristänyt tutkimuksen tuloksia.

## 8 POHDINTAA

Lähdin tutkimuksessani liikkeelle siitä, että selvitin aiempien tutkimusten ja kirjallisuuden avulla, millainen ilmapiiri edistäisi opettajan jaksamista ja tukisi parhaiten koulutyötä, oppimista ja hyvinvointia. Tulin siihen tulokseen, että nykymaailma, ja erikseen vielä tarkasteltuna, tämän päivän koulumaailma vaatii yhteisöllisiä toimintamalleja ja aidosti yhteisöllistä ja kollegiaalista ilmapiiriä kouluissa. Yksi suurimmista hyvän ilmapiirin luojista onkin yhteinen päämäärä ja yhteisen hyvän tavoittelu. Yksinkertaistettuna hyvä työilmapiiri on yhteisöllinen.

Tarkentaakseni käsitettä yhteisöllisyys, selvitin tutkimuksessani mistä se koostuu ja tulin siihen tulokseen, että yhteisöllisyys käsitteenä pitää sisällään pienempiä toiminnallisia ja ideaalisia malleja. Näitä osatekijöitä, joista yhteisöllisyys koostuu, ovat esimerkiksi toisten kunnioittaminen, luottamus, avoimuus ja vuorovaikutuksellisuus. Nämä tekijät yhdistettynä haluun oppia ja kasvaa yhteisön jäsenenä sekä myönteiseen asenteeseen yhteistyötä kohtaan antavat jo mainion perustan tasapainoiselle työympäristölle ja hyvinvoivalle työyhteisölle. Aidon yhteisöllisyyden syntyminen vaatii usein myös koulun johdon esimerkin ja kannustuksen. Aidosta yhteisöllisyydestä kumpuavasta yhteistyöstä hyötyvät niin opettajat kuin oppilaatkin. Tämän takia yhteisöllisyyden muodostumiseen kannattaisikin panostaa. Yhteisöllisyys kuitenkin vaatii sitä, että yhteistyö nähdään luonnollisena välineenä yhteisen hyvän tavoittamisessa – ei itsetarkoituksena.

Haastateltuani opettajia ja luettuani kirjoitettuja vastauksia totesin, ettei yhteistyön määrä olekaan suurin huolenaihe, vaan enemmänkin sen laatu ja sen vaikutus opettajan jaksamiseen ja hyvinvointiin. Yhteistyön huolestuttavia, aineistosta nousseita piirteitä, ovat esimerkiksi, teoriaosuudessaakin mainittu, pakotettu yhteistyö sekä yksisuuntainen yhteistyö. Pakotettu yhteistyö tulee opettajien arkeen määrättynä osana työtä, oli siitä hyötyä tai ei. Tällöin yhteistyö ilmeneekin eräänlaisena trendinä, ei parhaana toimintamallina tilanteeseen. Yksisuuntaisella yhteistyöllä taas tarkoitan ”tunnollisen opettajan kompleksia”. Tällöin yhteistyö ei jakaudu tasaisesti vaan toimii vain yhteen suuntaan eräänlaisena hyväksikäyttönä. Tämä uuvuttaa opettajan nopeasti.

Vaikka opettajan työtä on joskus pidetty yksinäisenä, on se nykyään kaikkea muuta. Nykymaailman tilanne vaatii kouluilta yhteisöllisyyttä ja opettajilta yhteistyötä. Jos yhteistyötä ei tehdä, kuormittuu opettajan jaksaminen. Opettajan työarkea määrittävä kiire tosin on haasteena yhteistyön tekemiselle. Haasteena on myös se, ettei yhteistyötä tehdä lasten ja työyhteisön etua ajatellen, vaan enemmänkin jonkin ulkoisen seikan määrätessä. Kun yhteinen päämäärä ja yhteisön yhteinen etu ei ole toimintaa ajavana tekijänä, on yhteistyöstäkään harvemmin hyötyä.

Yhteisöllisyyden muodostumisella on omat haasteensa. Yhteisöissä saattaa olla pinttyneitä tapoja ja kulttuureita, joita on vaikea muuttaa. Esimerkiksi kuppikuntaistuneet työyhteisöt, yhteisön ennakkoluulot ja selvittämättömät ongelmat voivat olla kollegiaalisuuden tiellä. Näiden esteiden yli voi kuitenkin päästä yhteisöllisyyteen panostamisen kautta. Opettajat esittivätkin joitakin konkreettisia kokeilemisen arvoisia ratkaisumalleja. Eräänlaiset pedagogiset kahvilat, rennot keskustelutuokiot, yhteiset vapaa-ajan aktiviteetit ja koulutukset voisivat auttaa ongelmien ratkaisemisessa. Erityisesti keskustelu on avain toisen ymmärtämiseen ja oman ajattelumallin muokkaamiseen. Toisenlaisia haasteita taas muodostavat opettajan työolosuhteet, kuten jatkuva kiire, sisäilmaongelmat sekä koulun eri työpisteiden erillinen sijainti.

Yhteistyö ja aito yhteisöllisyys taas tarjoaa helpotusta opettajan työarkeen monestakin näkökulmasta tarkasteltuna. Nuoren opettajan näkökulmasta katsottuna erityisesti yhteisöllisyys antaa tasaisen ammatillisen kasvualustan. Luottamuksellisessa ja avoimessa ilmapiirissä opettajan on helppo keskustelun ja näkemysten vaihdon kautta kehittää omaa itseään, osaamistaan ja ammatti-identiteettiään. Luottamuksellisessa ilmapiirissä opettaja saa myös tilaa olla sellainen kuin on, jolloin energia kohdistuu itse työntekoon ja ammatilliseen kasvuun roolin esittämisen sijasta.

Yhteisöllisessä ilmapiirissä opettaja saa myös henkisen tuen työkumppaneiltaan. Tämä vähentää esimerkiksi epävarmuuden kokemusta, joka syö opettajan jaksamista. Ongelmista keskustelu ymmärtävien kumppaneiden kanssa auttaa opettajaa rentoutumaan ja näkemään asiat selkeämmin. Jo pelkkä tieto siitä, että yhteisössä on aina joku, joka auttaa ja kuuntelee, helpottaa opettajan arkea huomattavasti. Työyhteisön keskinäiseen auttamiseen liittyy olennaisesti ajatus siitä, että ”olla samassa veneessä”. Yksilön ongelma on yhteisön ongelma. Kun kaikki jäsenet tekevät töitä yhteisen hyvän eteen, haihtuu pelko liian suuresta vastuusta ja työtaakasta. Eräs opettaja muistuttikin haastattelussa itseään siitä, että vaikka opettajalla on pääasiallinen vastuu luokastaan, ei opettajankaan tarvitse kestää kaikkea yksin.

Yhteistyö auttaa opettajaa työssään paitsi henkisellä tasolla, myös esimerkiksi ajallisesti. Töiden ja ideoiden jakaminen mahdollistaa sen, ettei pyörää tarvitse keksiä aina uudelleen. Vastuualueet antavat myös opettajalle mahdollisuuden loistaa omilla vahvuusalueillaan. Töiden jakamisen johdosta opettaja saa mahdollisesti myös tilaa keskittyä laajemmin yhteen asiaan, isojen kokonaisuuksien sijasta. Töiden jakaminen juontaa näin myös oman arvostuksen kokemiseen työyhteisössä. On tärkeää, että jokainen saisi kokea oman työnsä ja panoksensa merkitykselliseksi. Merkittävyyden kokemus motivoi opettajaa tekemään työtä mahdollisimman hyvin ja edistää työviihtyvyyttä.

Kokemukset työilmapiiristä ja yhteisöllisyyden tilasta kouluissa vaihteli. Osa opettajista puhui yhteisöstä huokuvasta kannustuksesta, luottamuksesta ja tuesta. Innostus omaa työtä, kehittymistä ja kollegiaalisuutta kohtaan hehkui näistä vastaajista. Näistä puheista eriävissä kertomuksissa taas ei suoranaisesti puhuttu huonosta ilmapiiristä. Usein opettajat pyrkivät kuvaamaan oman koulunsa kulttuurin samaan aikaan hyvänä mutta hieman puutteellisenä. Puutteet yhteisöllisyydessä heijastuivat kuitenkin vastaajien tahtomattakin suurina vaikutuksina esimerkiksi viihtyvyyteen ja jaksamiseen. Puutteellisen yhteistyön kulttuurissa työskentelevät opettajat saattoivat kokea suuria epävarmuuden, ahdistuksen ja pelonkin tunteita. Yhteisöllisyyden puutteen seurauksena joidenkin opettajien arki näyttäytyi jatkuvana sovitteluna ja väistelynä. Jotkut opettajat myös huomioivat opettajien välisen yhteistyön puutteen vaikutukset oppilaiden hyvinvoinnissa ja oppimisessa.

Vaikka ajattelin aluksi, ettei yhteisöllisyydestä puhuminen olisi arka aihe, osoitti tutkimukseni ajatukseni vääräksi. Edellä mainittu kieltäytyminen huonon ilmapiirin mainitsemisesta tuo esille aiheen vaikeuden. Pohdin tämän johtuvan opettajien kunnioituksesta yhteisöään kohtaan sekä mahdollisesti opettajan ihannekuvan mukailemisesta. Kuten Travers ja Cooperkin (1996, 3) totesivat, voi opettaja tiedostamattaankin haluta piilottaa omat todelliset tunteensa, jotta he eivät paljastuisi inhimillisen haavoittuviksi ihmisiksi. Haavoittuvuuden ja tunteellisuuden paljastaminen ei sovi siihen kuvaan, mitä opettajalta usein odotetaan. Opettaja ei saa näyttää negatiivisia tunteitaan paitsi ammattiaan, ei yhteisöäkään kohtaan. Tällöin yhteisö olisi epäonnistunut, mikä sotii opettajan sosiaalista ammattiosaamista vastaan. Kokeneemmat opettajat tosin olivat halukkaampia puhumaan yhteisönsä todenmukaisesta tilasta.

Työtodellisuuden piilottelun takia myös opettajan stressin ja työssä jaksamisen tutkiminen vaikeutuu. Opettaja saattaa tiedostamattaankin olla haluton paljastamaan oman todellisen stressitasonsa, siksi

että se saatetaan yhdistää heikkouteen. Heikkous taas sotii opettajan ihannekuvaa vastaan. (Travers & Cooper 1996, 3.)

Tutkimuksen tulos tiivistetysti on, että yhteisöllisyyden edut ovat selkeästi nähtävissä. Yhteisöllisyys vaikuttaa positiivisesti työilmapiiriin, opettajan jaksamiseen, työviihtyvyyteen ja ammatilliseen kasvuun. Tämän takia yhteisöllisyyden rakentamiseen tulisikin panostaa kouluyhteisön jokaisen jäsenen toimesta. Suhteista huolehtiminen on kuitenkin koetuksella koulun kiireisessä arjessa. Opettajat toivoisivatkin kanavia, joissa esimerkiksi koulun sisäisiä suhteita voitaisiin hoitaa. Jatkotutkimuksille yhteisöllisyyden rakentamisesta olisikin tarvetta. Miten opettajat ja koulun johto voivat konkreettisesti omalla toiminnallaan muuttaa koulukulttuuria?

Viimeisenä esitän vielä viittauksen yhteisöllisyyteen parhaimmillaan. Eräs opettaja puhui kauniisti työkavereistaan ja omasta yhteisöstään sekä niiden merkityksestä hänen työssään. Tämän merkityksen voi tiivistää seuraavaan sitaattiin:

*”Ne antaa mulle paikan yhteisössä ja tekee musta merkityksellisen.” (Ope8)*



# LÄHTEET

**100 000:ta suomalaista kiusataan töissä – pahimpia paikkoja koulut ja terveysala.** 2013. Iltalehti.

<http://www.iltasanomat.fi/tyoelama/art-1288604901291.html> (Luettu 11.07.2014)

**Aho, I.** 2011. Mikä tekee opettajasta selviytyjän? Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis.

<http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/66711/978-951-44-7893-2.pdf?sequence=1>

**Alasuutari, P.** 2001. Laadullinen tutkimus. 3.painos. Tampere: Vastapaino.

**Beaudoin, M. & Taylor, M.** 2004. Creating a positive school culture. How principals and teachers can solve problems together. Kalifornia: Corwin press.

**Blomberg, S.** 2008. Noviisiopettajana peruskoulussa: aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta. Helsingin yliopisto. Tutkimuksia 291. Soveltavan kasvatustieteen väitöskirja.

**De Laine, M.** Fieldwork Participation & Practice: Ethics & Dilemmas in Qualitative Research. London: SAGE Publications Ltd.

**Eräsaari, L.** 2009. Jos ratkaisu on yhteisö, niin mikä on ongelma? Teoksessa Filander, K. & Vanhalakka-ruoho, M. (toim.). Yhteisöllisyys liikkeessä. Jyväskylä: Kansanvalistusseura. 67–90.

**Eskola, J. & Suoranta, J.** 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

**Fantilli, R. D. & McDougall, D. E.** 2009. A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. Teaching and Teacher Education, 25, 814–825.

- Grönfors, M.** 2010. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 3.painos. Juva: WS Bookwell Oy. 154–170.
- Haapamäki, J.** 2000. Yhteisöllisyys päivähoitossa. Teoksessa Tamminen, M. (toim.) Yhteisö kasvattaa. Päivähoito oppimis- ja kasvatusyhteisönä. Helsinki: Tammi. 13–48.
- Hargreaves, A.** 1994. Changing teachers, changing times. Teacher's work and culture in the postmodern age. London: Cassell.
- Hargreaves, A.** 2003. Teaching in the knowledge society. Education in the age of insecurity. New York: Teachers college press.
- Harrison, J. & Rooney, D.** 2012. Knowledge and its integrity within a knowledge economy: Ethics and wise social research. Teoksessa Love, K. (toim.) Studies in Qualitative Methodology, Volume 12 : Ethics in Social Research. Bingley: Emerald Group Publishing Ltd. 27–50.
- Heikkinen, H.L.T.** 2001. Narratiivinen tutkimus – Todellisuus kertomuksena. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Juva: PS-kustannus. 116–131.
- Himanen, P.** 2010. Kukoistuksen käsikirjoitus. 2.painos. Jyväskylä: WS Bookwell Oy.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara P.** 2007. Tutki ja kirjoita. 13.painos. Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara P.** 1997. Tutki ja kirjoita. 10.painos. Helsinki: Tammi.
- Hirvonen, A.** 2006. Eettisesti hyvä tutkimus. Teoksessa: Hallamaa, J., Launis, V., Lötjönen, S. & Sorvali, I. (toim.) Etiikkaa ihmistieteille. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura. Tietolipas 211. 31–49.
- Holmes, E.** 2005. Teacher well-being. Looking after yourself and your career in the classroom. New York: RoutledgeFalmer.

**Hyypä, M.** 2005. Me-hengen mahti. Juva: PS-kustanus.

**Hämeenlinnan normaalikoulu.** Harjoitteluopas.

[http://www.uta.fi/hnk/www/?Opetusharjoittelu:Harjoitteluopas:Ohjattu\\_harjoittelu](http://www.uta.fi/hnk/www/?Opetusharjoittelu:Harjoitteluopas:Ohjattu_harjoittelu) (luettu 11.12.2012)

**Hämäläinen, K. & Sava, I.** 1989. Koulun ihmissuhteet. Helsinki: Suomen kaupunkiliitto.

**Jyrkiäinen, A.** 2007. Verkosto opettajien tukena. Tampere: Yliopistopaino Oy. Juvenes Print.

<http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/67794/978-951-44-7149-0.pdf?sequence=1> (luettu: 13.07.2014)

**Kalimo, R. & Toppinen, S.** 1997. Työuupumus Suomen työikäisellä väestöllä. Helsinki: Työterveyslaitos.

**Keskinen, S.** 2000. Stressin säätelyä kouluttautumalla ja muutokseen valmistautumalla. Teoksessa Tamminen, M. (toim.) Yhteisö kasvattaa. Päivähoito oppimis- ja kasvatusyhteisönä. Helsinki: Tammi. 154–172.

**Kiviniemi, K.** 2000. Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle. Opettajien ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta sekä opettajankoulutuksen kehittämishaasteista. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 14. Helsinki: Opetushallitus.

**Koivumäki, J.** 2008. Työyhteisöjen sosiaalinen pääoma: Tutkimus luottamuksen ja yhteisöllisyyden rakentumisesta ja merkityksestä muuttuvissa valtion asiantuntijaorganisaatioissa. Tampere University Press.

**Kuittinen, M. & Kejonen, M.** 2009. Yhteisöllisyyden paradoksit: tiimit ja henkilöstöryhmät yhteistä merkitystä rakentamassa. Teoksessa Filander, K. & Vanhalakka-ruoho, M. (toim.). Yhteisöllisyys liikkeessä. Jyväskylä: Kansanvalistusseura. 67–90.

**Kuula, A.** 2006. Yksityisyyden suoja tutkimuksessa. Teoksessa: Hallamaa, J., Launis, V., Lötjönen, S. & Sorvali, I. (toim.) Etiikkaa ihmistieteille. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura. Tietolipas 211. 124–140.

**Kyriacou, C.** 1989. The Nature and Prevalence of Teacher Stress. Teoksessa Cole, M. & Walker, S. (toim.) Teaching and Stress. Milton Keynes: Open University Press. 27–34.

**Laine, T.** 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Juva: PS-kustannus. 26–43.

**Lehkonen, H.** 2009. Mikä tekee rehtorista selviytyjän? Perusopetuksen rehtoreiden käsityksiä työssä selviytymisestään. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis; 1454.  
<https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/66511/978-951-44-7844-4.pdf?sequence=1>

**Lehtonen, H.** 1990. Yhteisö. Tampere: Vastapaino

**Luukkainen, O.** 2004. Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Acta Universitatis Tamperensis; 986, Tampereen yliopisto.

**Lumpy, J. & Foskett, N.** 1999. Centre for Educational Leadership and Management : Managing External Relations in Schools and Colleges : International Dimensions. London: SAGE publications.

**Luukkainen, O.** 2005. Opettajan matkakirja tulevaan. Juva: PS-Kustannus.

**MacMillan, D. & Chavis, D.** 1986. Sense of Community: A Definition and Theory. George Peabody College of Vanderbilt University. Journal of Community Psychology. Volume 14.  
<http://gageparkhs.enschool.org/ourpages/auto/2011/5/7/37616703/Sense%20of%20Community-McMillan%20and%20Chavis.pdf> (luettu 13.07.2014)

**MacQueen, K., McLellan, E., Metzger, D., Kegeles, S., Strauss, R., Scotti, R., Blanchard, L. & Trotter, R.** 2001. What Is Community? An Evidence-Based Definition for Participatory Public Health. American Journal of Public Health.  
<http://ajph.aphapublications.org/doi/pdf/10.2105/AJPH.91.12.1929> (luettu:13.07.2014)

**Manning, J. & Kunkel, A.** 2014. Researching Interpersonal Relationships. Qualitative Methods, Studies and Analysis. Los Angeles: SAGE.

**Moilanen, P. & Rähkä, P.** 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa: Aaltola, J. & Valli, R. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus. 44–67.

**Molendaar, N., Daly, A. & Sleegers, P.** 2012. Exploring patterns of interpersonal relationships among teachers: A social network theory perspective. Teoksessa Wubbels, T., den Brok, P., van Tartwijk, J. & Levy, J. (toim.). Interpersonal Relationships in Education. An Overview of Contemporary Research. Rotterdam: Sense Publishers. 87–102.

**Paasivaara, L. & Nikkilä, J.** 2010. Yhteisöllisyydestä työhyvinvointia. Helsinki: Kirjapaja.

**Price, H.** 2012. School principal-staff relationship effects on school climate. Teoksessa Wubbels, T., den Brok, P., van Tartwijk, J. & Levy, J. (toim.). Interpersonal Relationships in Education. An Overview of Contemporary Research. Rotterdam: Sense Publishers. 102–118.

**Raina, L.** 2012. Uusi yhteisöllisyys. Kasvatusyhteisön rakentamisen ammattitaito. Tampere: Tampereen yliopistopaino.

**Rähkä, P.** 2010. Koskaan et muuttua saa! Luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalintojen uudistamisen vaikeudesta. Tampereen yliopisto. Acta Electronica Universitatis Tamperensis; 1007. <http://acta.uta.fi/pdf/978-951-44-8253-3.pdf>.

**Saastamoinen, M.** 2009. Aikalaiskeskustelua yhteisöllisyydestä. Teoksessa Filander, K. & Vanhalakka-ruoho, M. (toim.) Yhteisöllisyys liikkeessä. Helsinki: Kansainvalistusseura. 33–66.

**Sahlberg, P.** 1996. Kuka auttaisi opettajaa? Post-moderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämisprojektin valossa. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 119. Jyväskylän yliopisto.

**Seinä, S.** 2009. Stressistä työhyvinvointiin. Teoksessa Helander, J. (toim.) Ammatillisen opettajan käsikirja. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu. 125–150.

**Silverman, D.** 2000. Doing qualitative research. A practical handbook. London: SAGE Publications.

**Tavoitteet opettajankoulutukselle 2010-2013.** Suomen opettajaksi opiskelevien liitto.  
<http://www.sool.fi/@Bin/23144/tavoitteet-2010-web.pdf> (luettu 11.12.2012)

**Travers, C. & Cooper, C.** 1996. Teachers under pressure. Stress in the teaching profession. London: Routledge

**Tuomi, J. & Sarajärvi, A.** 2003. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Hämeenlinna: Tammi.

**Tynjälä, P.** 2006. Opettajan asiantuntijuus ja työkuultuurit. Teoksessa Nummenmaa, A. & Välijärvi, J. (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos ja kirjoittajat. 99–122.

**Uusitalo, I.** 2000. Kasvatus ja oppiminen päivähoiton toimintakulttuurina. Teoksessa Tamminen, M. (toim.) Yhteisö kasvattaa. Päivähoito oppimis- ja kasvatusyhteisönä. Helsinki: Tammi. 50–64.

**Välijärvi, J.** 2006. Kansankynttilästä tietotyön ammattilaiseksi. Opettajan työn yhteiskunnallisten ehtojen muutos. Teoksessa Nummenmaa, A. & Välijärvi, J. (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos ja kirjoittajat. 9–26.

**Webb R., Vulliamy, G., Sarja, A., Kimmonen, E., Nevalainen, R. & Hämäläinen, S.** 2004. Luokanopettajien työn paineet, palkitsevuus ja työssä pysyminen Suomessa ja Englannissa. Teoksessa: Hämäläinen S. (toim.) Opettajaprofession muutos ja opettajankoulutus. Jyväskylän yliopisto. 35–59.